

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno
en una I.E rural en Pangoa

Tesis para optar por el grado académico de Magistra en Psicología
Comunitaria

AUTORA

Mariana Patricia Salas Franco

ASESORA

Nora Cárdenas Farfán

Julio, 2019

Agradecimientos

Como dice Galeano “Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que ‘hace historia’. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. Travesías de tiempo somos” (Sacavino, 2015, p. 77)

Travesías de tiempo somos. Podría comenzar reconociendo que esta experiencia ha sido como un viaje, una experiencia extraordinaria, de muchos procesos y muchos cambios. Más allá de una formación académica ha implicado una formación humana, de reconocermme para reconocer a los demás, y desde ahí poder vincularme, co-construir, transformar.

En este sentido, agradezco a mis compañeras de maestría por hacer de este proceso una experiencia de tanto aprendizaje colectivo y comunitario.

A Nora Cárdenas, por acompañarme como asesora en el proceso de la tesis, por su disposición y apoyo constante para pensar en nuevos sentidos y enriquecer la tesis con diversas reflexiones.

A Camila Gianella y las demás profesoras de la maestría, quienes con sus comentarios, reflexiones y recomendaciones aportaron al desarrollo de esta tesis y en general, todo este recorrido.

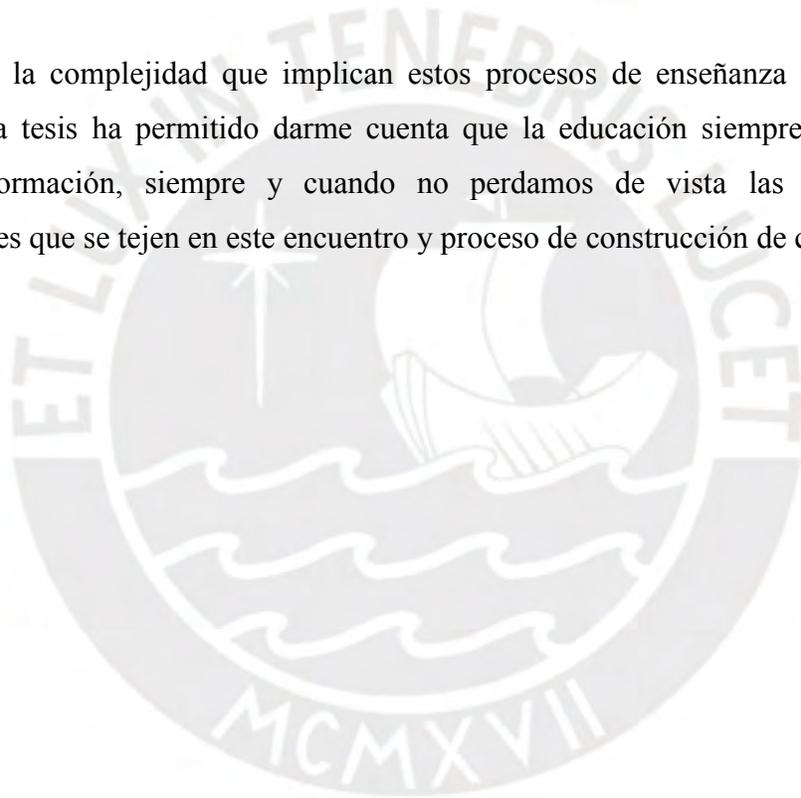
A Tesania Velázquez y Patricia Ames, porque en realidad ha sido muy gratificante, personalmente, leer sus apreciaciones y comentarios para terminar de nutrir la tesis.

A mi familia y amigxs, quienes de forma especial han estado ahí, acompañando, sosteniendo y compartiendo conmigo todo este proceso de hartos aprendizajes, emociones, reflexiones y descubrimientos personales.

Y al arte, porque esta experiencia tiene un poco de ello en su creación. Por reafirmarme cada vez más que es y será siempre este medio de transformación personal y colectiva.

Finalmente, conocer Pangoa y en especial a las y los docentes que laboran día a día en la I.E del C.P Santa Elena, ha permitido acercarme a la experiencia de trabajo en escuelas rurales, donde el contexto y la historia de las comunidades son relevantes para entender los procesos de enseñanza del conflicto armado interno, considerando sobre todo una zona como el VRAEM, ubicada en la selva central.

A pesar de toda la complejidad que implican estos procesos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia de la tesis ha permitido darme cuenta que la educación siempre será una vía de acción y transformación, siempre y cuando no perdamos de vista las subjetividades e intersubjetividades que se tejen en este encuentro y proceso de construcción de conocimientos.



Resumen

La presente investigación busca conocer las memorias de los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al Conflicto Armado Interno (CAI), en una institución educativa pública y rural, de nivel Secundaria, en el distrito de Pangoa, región Junín, Perú.

El estudio es de tipo cualitativo y se realizó considerando como caso a la institución educativa (I.E), siendo las y los participantes 8 docentes (6 hombres y 2 mujeres), utilizando como criterio principal haber vivido el CAI en Junín, 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. Se realizaron principalmente entrevistas individuales y se utilizó la observación participante y el diario de campo como formas de registro. En los aspectos éticos, se consideró la noción de ética relacional, partiendo de la familiarización y participación transversales a lo largo de las etapas, incluyendo la socialización de los resultados. A nivel de resultados y conclusiones, se encontró lo siguiente: 1) las memorias docentes se posicionan como relatos subalternos, donde la violencia continúa vigente en las comunidades, rompiendo con la temporalidad comprendida en narrativas oficiales como el informe de la CVR; 2) en este contexto, la violencia social y estructural interviene en la construcción de subjetividades, donde la “Otridad” limita el reconocimiento positivo de la diversidad, reproduciendo relaciones de poder asimétricas en la escuela; 3) las memorias en torno al CAI, median la práctica docente a través del “currículo oculto”.

Por ello, se propone el trabajo con docentes a partir de sus memorias -reconociendo el potencial de volverse “memorias ejemplares”- desde una perspectiva crítica y de derechos humanos para la construcción de una subjetividad política y ciudadana, que integre la participación de los diferentes actores sociales en el abordaje de políticas públicas.

Palabras clave: Conflicto Armado Interno, Memoria colectiva y Educación rural.

Abstract

The present investigation seeks to know the role of the teacher's memories on the Internal Armed Conflict (IAC) in their teaching practice, in a public and rural educational institution, of Secondary education, in the district of Pangoa, Junín region.

The study was conducted from a qualitative approach, focusing on the educational institution as case study, and taking 8 teachers (6 men and 2 women) as participants. The main criterion was having lived during the IAC, in Junín, one of the most affected regions and that, being a VRAEM zone, is currently declared in emergency due to the presence of drug trafficking. For the most part, individual interviews were conducted, and participant observation and field notes were used as registration forms. In the ethical aspects, the notion of relational ethics was considered, starting from a transversal familiarization and participation throughout the stages, including the socialization of the results. Regarding the results and conclusions, 1) teachers' memories are positioned as subaltern stories, where violence continues in force in the communities, breaking with the linear and temporal logic imposed by official narratives such as the CVR report; 2) in this context, social and structural violence intervenes in the construction of subjectivities, where the "Otherness" restricts the positive recognition of diversity, reproducing asymmetric power relations inside the school; 3) the memories surrounding the IAC mediate the teaching practice through the "hidden curriculum".

Therefore, it is proposed to work with the teachers from their own memories -recognizing the potential of becoming "exemplary memories"- to assume a critical perspective based on the respect of human rights for the construction of a political and citizen subjectivity, which integrates the participation of the different social actors for an approach based on public policies.

Key words: Internal Armed Conflict, Collective Memory and Rural Education

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Marco Referencial	4
1. Estudios sobre la memoria: Memorias, luchas de poder, olvidos y silencios.	
1.1. Memorias, olvidos y silencios.	
1.2. Batallas por la(s) memoria(s) del Conflicto Armado Interno peruano.	
2. El Conflicto Armado Interno en las comunidades rurales de la selva central.	
3. La escuela rural y Conflicto Armado Interno.	
3.1. La escuela rural y la disputa por el poder.	
3.2. Políticas de memoria y la escuela como espacio de elaboración del pasado.	
3.3. Prácticas docentes en escuelas rurales postconflicto.	
4. La escuela rural en el distrito de Pangoa, Junín.	
Planteamiento del tema	31
Metodología	32
Participantes	
Técnicas de producción de información	
Procedimiento	
Aspectos éticos	
Resultados y Discusión	43
Conclusiones	91
Recomendaciones	95
Referencias Bibliográficas	99
Anexos	122
Anexo 1: Consentimientos informados	
Anexo 2: Ficha de datos sociodemográficos	
Anexo 3: Guía de entrevista a profundidad	
Anexo 4: Guía de las sesiones de taller - grupos de discusión	
Anexo 5: Guía de observación participante	
Anexo 6: Protocolo de contención	

Introducción

El conflicto armado interno (CAI) constituyó el episodio de violencia más intenso, extenso y prolongado de la historia republicana del Perú. Se estima que durante su duración (años 1980 a 2000) 69,280 personas fallecieron a consecuencia de la violencia; no obstante, el despliegue de la misma no se dio de manera uniforme, afectando a algunos sectores de la población más y de forma más intensa que a otros; revelando las inequidades presentes en la sociedad peruana (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

El informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) señala que la población que vivía en zonas rurales fue la principal víctima de la violencia. El 75% de los y las afectadas y afectados se encuentran en las regiones de Ayacucho, Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y San Martín. Asimismo, refiere que el 79% de víctimas eran habitantes de zonas rurales dedicados a actividades agropecuarias; el 75% tenían como idioma materno el quechua u otras lenguas nativas; y la gran mayoría de muertos y desaparecidos tenían grados de instrucción por debajo del nivel secundario, siendo en muchos casos, analfabetos (CVR, 2003).

De este modo, el grado de violencia se relacionó con variables como la exclusión social y pobreza. No obstante, a pesar de hacer explícito esta brecha, la forma en la que hemos construido la narrativa del conflicto excluye a su vez a diversas poblaciones. Por un lado, las mujeres fueron víctimas mayoritarias de los casos de violencia sexual, siendo uno de los delitos producidos en mayor grado y sistematicidad, y por ello catalogado como crimen de lesa humanidad, evidenciando la situación de desigualdad e inequidad en la que se encontraban y que se mantiene hasta la actualidad (Crisóstomo, 2011; CVR, 2003; Mantilla, 2003). Por otro lado, los pueblos indígenas de la selva -principalmente los Asháninkas-, al contar con una historia de marginación y olvido del Estado, se vieron afectados por los desplazamientos y desapariciones forzadas durante el periodo del conflicto, estimándose alrededor de 30 a 40 comunidades que desaparecieron sobre todo en las provincias de Satipo y Chanchamayo (CVR, 2003).

Sumado a ello, el informe de la CVR hace énfasis en el sector educativo como uno de los más involucrados en este proceso, al ser la escuela un espacio de disputa ideológica y simbólica precisa para captar e ideologizar pequeños núcleos de jóvenes, difundiendo ideologías radicales a través de una pedagogía autoritaria, vertical y tradicional (CVR, 2003). La militarización del

espacio educativo y el contexto de violencia generó como consecuencia la muerte de maestros y estudiantes a manos de las fuerzas estatales de represión o de la subversión; atentados contra los centros educativos y la infraestructura administrativa educativa; y la estigmatización a los docentes como terroristas expandido por el Estado, las Fuerzas Armadas y la sociedad civil, y respaldado por una normativa legal. Esta generó la detención arbitraria y deserción de los docentes en zonas declaradas de emergencia, al instaurar el temor a participar en la esfera pública (CVR, 2003). El temor se mantiene en las prácticas educativas de la actualidad y dificultan el tratamiento del CAI en las aulas (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013; Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017).

El informe final de la CVR expone dentro de sus recomendaciones, la necesidad de reformas institucionales en el ámbito educativo (CVR, 2003). Así, en el 2005 se incorporaron algunos contenidos del CAI dentro del Diseño Curricular Nacional (DCN) y con ello en los libros escolares de 4to y 5to de secundaria; no obstante, aún queda limitado el abordaje integral del tema como medio para desarrollar prácticas ciudadanas y una cultura de paz (Flores, 2016; MINEDU, 2005, 2009; Reátegui, 2009a; Ucelli et al., 2013; Ucelli et al., 2017).

Al respecto, a nivel político y social, existe temor a la discusión de estos temas en la esfera pública y el desarrollo de espacios de reflexión en la escuela, por las repercusiones sociales y legales que puede tener con los padres y madres de familia, la comunidad y el mismo Estado, que limita el ejercicio de su práctica (Trinidad, 2003). Además, las y los docentes refieren no contar con las herramientas técnico-pedagógicas para abordar estos temas de una manera clara en la escuela; más aún, muchas veces no se encuentran sensibilizados en el tema, por lo cual no cuentan con una narrativa clara sobre el CAI (Ucelli et al., 2013; Ucelli et al., 2017). Finalmente, a nivel personal, las y los docentes presentan resistencias a tratar el tema, pues ello implica el reconocimiento de sus experiencias personales y la exposición de las mismas en el ámbito público (Flores, 2016; Magde, 2015; Reátegui, 2009a; Trinidad, 2004; Ucelli et al., 2013, Ucelli et al., 2017). Por ello, prefieren el tratamiento del mismo de forma “neutra”, sin propiciar un debate crítico (Ucelli et al., 2013; Ucelli et al., 2017). Este último punto es reconocido en diversas investigaciones como un aspecto necesario a trabajar, al ser el que finalmente limita y determina el abordaje del tema.

En la presente investigación se aborda, en primera instancia, el marco referencial donde se expondrán los estudios realizados en torno a la memoria colectiva, las luchas de poder, los olvidos y silencios. Seguidamente, se expone el CAI en las comunidades rurales de la selva central, considerando su historia y memoria hasta la actualidad, y la escuela rural durante y posterior el CAI, llegando al caso de la escuela del centro poblado Santa Elena en Pangoa, Junín. Luego se muestra el planteamiento del problema, los objetivos y metodología, considerando los aspectos éticos, como transversales a todo el proceso de investigación. Finalmente, se aborda los resultados y discusión de la investigación, así como las recomendaciones del estudio.



Marco referencial

“El que controla el pasado, controla también el futuro. El que controla el presente, controla el pasado”

George Orwell (1949/1971)

1. Estudios sobre la memoria: Memorias, luchas de poder, olvidos y silencios

1.1. Memorias, olvidos y silencios

La memoria es definida de diversas formas de acuerdo a las disciplinas y a su uso en diversos campos. A nivel individual, desde el campo de la psicología cognitiva, es vista como una facultad psíquica enfocada en los procesos mentales (Jelin, 2001), siendo concebida como una estructura inerte y constituida (Manero, 2005). Asimismo, desde su concepción autobiográfica es vista como un elemento importante para la definición de la identidad personal, al tomar en cuenta la singularidad de los recuerdos y su relevancia en el desarrollo de procesos que permitan la continuidad del sí mismo en el tiempo (Ricoeur, citado en Jelin, 2001). Por otro lado, a nivel social, se considera que la memoria cumple un rol importante y significativo como mecanismo cultural para fortalecer procesos grupales como el sentido de pertenencia, sobre todo, ante acontecimientos traumáticos como catástrofes sociales y represión, donde se requiere el esclarecimiento de los eventos y el abordaje de situaciones de sufrimiento colectivo que implican el daño o la destrucción del tejido social (Jelin, 2003).

Ante ello, el concepto de **memoria colectiva** resulta relevante para entender los procesos de los grupos, siendo concebido como “el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros” (Jedlowski, 2000 citado en Páez, 2007, p. 3). Esta comprende un conjunto de recuerdos que permite la representación y reconstrucción del pasado en el presente, considerando los marcos de referencia espaciales o temporales (Balbuena, 2013; Halbwachs, 1992).

Sin embargo, también hace referencia a cómo los grupos sociales recuerdan, olvidan o se reapropian del conocimiento del pasado compartido (Jodelet, 1992 citado en Páez, 2007); actualizando estas representaciones del pasado en prácticas colectivas del grupo, que

comprenden el componente vincular presente en los lazos emocionales compartidos, permitiendo la conexión emocional en una comunidad y el fortalecimiento del sentido de identidad en los miembros de un grupo (Jelin, 2003; Balbuena, 2013). Este componente de interrelación e interacción, influye y repercute en los procesos personales, con efectos en las memorias individuales (Páez, Valencia, Pennabaker, Rimé y Jodelet, 1998, citado en Páez 2007) y en la construcción de la subjetividad, dando sentido a la realidad social (Desroche, 1976; Manero, 2005).

Como señala, Steve Stern (2000), en coyunturas especiales de eventos históricos que marcan rupturas, las “memorias sueltas” compuestas por experiencias personales pueden transformarse en “memorias emblemáticas” al adquirir significados sociales, en el momento de articular los eventos e introducirlos en el imaginario colectivo. De este modo, la apuesta por la construcción de memorias emblemáticas es la apuesta por las memorias colectivas y el recordar, ello no quita que en algunos contextos sociales, estas memorias vueltas hegemónicas opten por el olvido acrítico como forma de impunidad.

En este sentido, todo acto de recordar o rememorar implica una selección, y con ello los procesos de olvido y silencio ocupan un lugar importante. Existen diversos tipos de olvido: un primer olvido “necesario”, como parte del mismo recorrido histórico; uno segundo que implica la “voluntad de olvido” o silencio y que surge muchas veces por parte de grupos de poder, que se oponen a la construcción de ciertas narrativas que puedan tener repercusiones en el futuro; y un último olvido “evasivo” que refleja el intento por no recordar lo que pueda herir. Estas dos últimas formas de olvido cobran relevancia sobre todo en periodos posteriores a grandes catástrofes y masacres, en los cuales, grupos de poder o las mismas comunidades prefieren olvidar bajo el argumento de “no reabrir heridas” y más bien focalizarse en procesos de reconciliación (Jelin, 2003; Theidon, 2004).

Por otro lado, el silencio se posiciona como lo opuesto al olvido. Este, en ocasiones, resulta impuesto por temor a la represión, en el caso de regímenes dictatoriales o en las relaciones de grupos sociales; pero también hay voluntad de silencio, de no contar para cuidar a los otros o no herir. También, hay una lógica de olvido que se da ante una coyuntura política de transición que no permite contar ante la dificultad de encontrar a otros con

capacidad de escucha. Por último, se encuentra el olvido liberador, que libera la carga del pasado para poder mirar hacia futuro (Jelin, 2003).

Finalmente, Todorov (2000) postula la existencia de los “abusos de la memoria” que suceden cuando se busca preservar una “memoria literal” de los hechos, percibiendo a las víctimas y crímenes como únicos e irrepetibles. Bajo esta noción se considera a las experiencias como intransitivas, sin conducir más allá de los mismos hechos. Por ello, la propuesta que sostiene es la de una “memoria ejemplar”, donde el pasado sirva como modelo para comprender otras situaciones y experiencias, y trascenderlas (Jelin, 2003; Todorov, 2000).

De este modo, las memorias se encadenan unas con otras, siendo construcciones de conocimiento cultural, compartido de generación en generación, que permite realizar nuevas elaboraciones, transmitir las y dialogar al respecto. Así, la memoria se construye en el encuentro intersubjetivo con el otro, liberando la obligación de haber vivido los hechos, y reconociendo el lugar de la memoria como construcción social narrativa (Jelin, 2003).

En este sentido, la importancia de la memoria colectiva se presenta en tres niveles. En primer lugar, la reconstrucción del pasado permite el desarrollo y fortalecimiento de una identidad individual y colectiva, mediante la creación de una narrativa en conjunto, que permita dar un sentido de coherencia y continuidad en el tiempo (Gaborit, 2008; Halbwachs 1992; Jelin, 2003; Kaufman, 2014; Pollak, 2006; Rottenbacher y Espinosa, 2012; Todorov, 2000). Asimismo, en contextos de conflicto armado, cumple una función terapéutica, facilitando la elaboración e integración de eventos traumáticos, como una estrategia de salud mental para evitar la aparición de secuelas psicológicas negativas (Gaborit, 2008).

En segundo lugar, la memoria colectiva facilita el desarrollo de procesos psicosociales de empoderamiento colectivo y fortalecimiento comunitario, que mediante el uso de rituales y monumentos, permite el desarrollo de formas de participación y movilización social (Beristain, 2000; Beristain, González y Páez, 1999; Salas, 2016; Villa, 2012). En este sentido, la memoria colectiva aporta en gran medida al sentido de comunidad, fortaleciendo los lazos mediante las conexiones emotivas del grupo y potenciando la acción en común (Fernández, 2011; Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004).

Finalmente, en tercer lugar, la memoria colectiva permite la reestructuración del imaginario colectivo, teniendo un impacto en la construcción del futuro sobre la base de las enseñanzas del pasado. Asimismo, permite el fortalecimiento de una ciudadanía activa, favoreciendo el desarrollo de la organización social, mediante prácticas colectivas orientadas a alcanzar el bienestar colectivo (Gaborit, 2008; Reátegui, 2009b; Romero, Querol, Torres, Villaronga y Göbels, 2006; Salas, 2016).

Al respecto, Félix Reátegui (2009b) sostiene que, especialmente en situaciones de catástrofes sociales y periodos de violencia política que tienen un efecto disruptivo en los vínculos y el tejido social, la memoria colectiva permite la elaboración conjunta de las situaciones traumáticas y la socialización del dolor, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y construir mayor confianza en uno mismo (Jelin, 2003). Así, el establecimiento y sostenimiento de espacios para contar los relatos permite la expresión y elaboración de lo privado e incommunicable, favoreciendo la configuración de redes de soporte que cumplan con una función restauradora del tejido social en el desarrollo de una cultura de paz (Reátegui, 2009b). Además, como señala Kovalskys (2006), los espacios de reflexión y discusión colectiva permiten la apertura a la multiplicidad de significados, liberando la memoria de estar “encapsulada” en lo traumático y facilitando el desplazamiento hacia una memoria compartida (Fernández, 2011).

Por este motivo, se puede afirmar que la memoria colectiva es una práctica siempre dada desde el presente, que se produce en el acto de recordar y que intenta recrear la historia, reconstruyendo el pasado con las representaciones subjetivas que buscan dar sentido a la experiencia y aportar a la identidad comunitaria (Fernández, 2011; Kaufman, 2006). De este modo, es imposible entender la memoria solamente como una actividad privada de trascendencia individual, siendo importante considerar las repercusiones que tiene en el espacio público, a nivel social, cultural y político (Jelin, 2012; Reátegui, 2009b; Salas, 2016). Finalmente, la memoria desde esta dimensión comunitaria, implica una evaluación constante desde el presente, para darle sentido y pensar en el futuro (Fernández, 2011; Rubio, 2006); es un elemento imprescindible en la malla simbólica bajo la cual se sostienen los ordenamientos sociales, sea de instituciones oficiales o de las mismas interacciones cotidianas entre individuos y colectividades (Reátegui, 2009b).

1.2. Batallas por la(s) memoria(s) del Conflicto Armado Interno peruano

“¿Es posible consensuar la memoria del conflicto en una sola versión, incluso sabiendo que detrás de esta construcción hay una disputa de poder?” (Sofía Macher, presidenta del Consejo Nacional de Reparaciones, 2009, citado en Cynthia Milton, 2014).

Las memorias forman marcos que permiten comprender el pasado y darle cierta legitimidad (Barrantes y Peña, 2006). De este modo, las memorias son un intento de reelaborar el pasado y responden a los intereses del Estado-Nación, de construir narrativas que permitan la identificación de los ciudadanos (Fernández, 2015); aportando a la consolidación de prácticas sociales y la constitución de una agenda de política pública en términos de reparaciones y acciones a futuro (Barrantes y Peña, 2006). No obstante, esta premisa parte de la concepción de que existe una memoria oficial ordenadora, mas no da cuenta de la heterogeneidad de los relatos y memorias, en tanto obedecen a distintos puntos de vista de acuerdo a los actores que construyen las narrativas.

A partir de lo expuesto, cabe el cuestionamiento inicial señalado por Sofía Macher (2009) de si es posible consensuar una sola versión de la memoria del conflicto. Al respecto, Jelin (2003) refiere que siempre existirán relatos diversos e interpretaciones alternas a los hechos, desde la resistencia, pero también del sentido de la memoria. Este pasado se activa cuando existe un mínimo de distancia con el presente y comienza a ocupar un lugar importante en los debates culturales y políticos. Así, nunca se podrá encontrar una visión e interpretación única del pasado que sea compartida por toda la sociedad, al ser la memoria un espacio de lucha política y disputa por la legitimidad y el reconocimiento. Esto implica la premisa de memorias en oposición, cada una de ellas con sus propios olvidos y que se activan frente a diversas situaciones y coyunturas que evocan el pasado en el presente (Jelin, 2003).

En el caso del Perú, las memorias y discursos dominantes que se han ido tejiendo en torno al Conflicto Armado Interno (1980-2000) han ido configurándose en torno a dos

narrativas sobre los hechos y, principalmente, dos lecturas diferenciadas al Informe de la CVR.

Desde la academia, se señala a “la memoria de salvación o heroica” y “la memoria para la reconciliación”, como dos narrativas que se encuentran en contraposición y constante lucha por la hegemonía del discurso (Barrantes y Peña, 2006; Degregori, 2003; Stern, 2000). Por un lado, la memoria de salvación está compuesta por argumentos que proponen una visión del pasado centrada en preservar el orden y la seguridad, aunque se cuestione o ponga en riesgo los valores democráticos. En esta, el informe de la CVR es visto como un instrumento de conspiración contra la historia, cuestionando su legitimidad al señalar que 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 las FF.AA. De este modo, para los autores, esta visión justifica cualquier “exceso” del Estado como acciones necesarias para acabar con el terrorismo (Ledgard, Hibbett y De la Jara, 2018), avalando la impunidad y evitando la realización de cambios sociales y estructurales (Barrantes y Peña, 2006).

Por otro lado, la *memoria para la reconciliación* es vista como una narrativa de los hechos que respalda el informe de la CVR. Esta se configura como una narrativa más incluyente en torno a las responsabilidades del conflicto, reconociendo el rol de los diversos actores en el proceso de violencia, principalmente de los grupos subversivos, en particular de SL, pero también de las FF.AA. y la clase política, al cometerse violaciones sistemáticas y generalizadas cuando su función era la protección de la vida humana. Del mismo modo, enfatiza que la distribución de la violencia no se dio de manera uniforme, siendo la mayoría de las víctimas, las poblaciones más pobres, con bajos niveles educativos y provenientes de las zonas rurales de la región de la sierra y selva (Barrantes y Peña, 2006).

Cabe mencionar que, diferente a estas dos, existe otra memoria, no hegemónica, pero opuesta a la memoria para la reconciliación que es expresada por la agrupación Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (MOVADef) y que busca resaltar una narrativa heroica de los actos de los militantes y amnistía para los presos de Sendero Luminoso (Ledgard, Hibbett y De la Jara, 2018).

Estas narrativas cobran relevancia cuando se busca consolidar un discurso de las memorias oficiales para establecer de políticas de gobierno. Así, las luchas por la memoria se

centran, principalmente, en la difusión o el rechazo del informe de la CVR, alegando desde este punto de vista que, al convertirse en un documento referencial, se difunden acusaciones injustas sobre las FF.AA., se promueven “odios” que limitan cerrar las heridas y se fomenta el resurgimiento del terrorismo. Por otro lado, agregan que se ven a las formas de reparación, como políticas de desarrollo para combatir la pobreza extrema, dejando de lado la obligación del Estado de realizar actos de justicia restaurativa como parte de hacerse cargo por los derechos humanos vulnerados durante el CAI (Barrantes y Peña, 2006).

Lo expuesto, enfocado en el proceso educativo, presenta aún más dificultades. Lucía Fernández (2015), en la investigación que realizó sobre las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano, da cuenta de esta lucha entre memorias dominantes y hegemónicas que se transmiten en el espacio escolar y que dejan de lado los relatos individuales, que son relegados a la subalternidad, siendo consideradas “memorias subterráneas” por su poca visibilidad y fuerza en la esfera social.

Al respecto, Fidel Tubino (2003) señala que las historias oficiales se inscriben desde una posición ideológica, con una intencionalidad política, buscando actuar como discursos ordenadores del relato común. Sin embargo, al ser la memoria un campo de disputa por el poder y la oficialidad del discurso, también existen narrativas contrarias que buscan cuestionar las interpretaciones homogeneizadoras de la realidad (Huyssen, 2000) y proponer nuevas formas de construir los discursos y memorias oficiales. De esta forma, los cuestionamientos acerca del tipo de memoria, a quiénes va dirigida y cuál es la mejor manera de representar el pasado son parte central de los debates sobre la memoria en el Perú.

Jelin (2012), Kaufman (2006) y Pollak (2006) mencionan que se requiere comprender las diversas interpretaciones subjetivas del pasado, cuestionando las “verdades” atribuidas y recobrando su carácter histórico; con ello, se busca la elaboración de memorias, partiendo de la premisa que no es posible construir una memoria homogénea que satisfaga los intereses de toda una nación. Barrantes y Peña (2006), por su parte, refiere la importancia de construir una memoria que permita el reconocimiento de las víctimas y aprender del pasado; así, buscan la creación de un proyecto a futuro, que favorezca el fortalecimiento de la ciudadanía y las bases de la democracia, con miras al desarrollo de un proceso de reconciliación nacional del cual todas y todos formemos parte.

Sumado a lo expuesto, Portocarrero (2004) agrega que para afrontar la exclusión social y elaborar un proyecto colectivo es necesario partir del encuentro y diálogo con otros, comprendiendo la diversidad de narrativas, que permitan reconocernos como ciudadanos con igualdad de derechos, incorporando nuestras diferencias. Esto obedece a formar una ética de memoria, que implica asumir desde un proceso reflexivo, el rol y responsabilidad por nuestro pasado y presente (Barrantes y Peña, 2006). Así, como señala Judith Butler (citada en Vich, 2014), solo podremos hablar de una nación cuando seamos capaces de llorar la muerte de los otros, pues es en este proceso de duelo colectivo que se produce el acto político, mediante el cual el ciudadano reconoce que es mucho más que sí mismo, y puede desarrollar un conjunto de políticas institucionales para que el horror no vuelva a ocurrir.

Finalmente, ambos argumentos dan cuenta de posiciones ideológicas distintas, desde las cuales se decide qué está bien recordar y qué olvidar, de acuerdo al grupo al cuál se está representando. En este sentido, las memorias terminan respondiendo a deseos, intereses, subjetividades y formas de representar los hechos por un grupo, de los cuales, es imposible desligar las relaciones de poder y por ello siempre deben de ser tomadas en cuenta críticamente. En el caso del CAI peruano, se encuentra que, en este debate por la hegemonía de la memoria, se ha dejado de lado la posibilidad de profundizar en las memorias locales, que, al ser vistas desde la subalternidad, limitan la posibilidad de construir procesos de memoria. Sobre todo, Legard, Hibbett y De la Jara (2018) señalan que las iniciativas de memorialización guiadas desde un enfoque de justicia transicional, por lo general sostienen un discurso occidental sobre la necesidad de recordar que a veces no necesariamente coincide con los modos de recordar de las comunidades. En este sentido, señalan que se requiere escuchar a los afectados y responder a su demanda de memoria, desde sus propias necesidades e intereses, partiendo del reconocimiento como ciudadanos y el apoyo estatal para la reconstitución de las comunidades afectadas por la violencia.

2. El Conflicto Armado Interno en las comunidades rurales de la selva central

El Conflicto Armado Interno, como se mencionó anteriormente, dio cuenta de la presencia de formas de violencia relacionadas a variables como la exclusión social y pobreza

(CVR, 2008). La selva central, en especial la zona de los ríos Apurímac, Ene y Tambo, fueron sede del despliegue de los miembros del PCP-SL y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), y, por ende, de luchas entre ronderos nativos y las FF.AA. en contra de los senderistas (Villasante, 2012). Al ser un territorio históricamente olvidado, con poblaciones indígenas oprimidas y sometidas a procesos de colonización y explotación de recursos - sistema de “enganche y habilitación”- desde el Estado y políticas que buscaban la colonización de la región; ingresaron con mayor facilidad grupos armados vinculados a la actividad ilícita del narcotráfico (Fabián y Espinoza, 1997; Fernández, 1987; Rodríguez, 1993). Así, desde el PCP-SL y el MRTA se reprodujo el sistema de discriminación que existía entre los colonos y los pueblos amazónicos, generando adeptos al movimiento y, en este sentido, tensión entre los miembros de la comunidad, al convivir entre víctimas y victimarios (CVR, 2003).

Partiendo de lo expuesto, cabe señalar algunos eventos importantes. Luego del ingreso del PCP-SL en 1980 mediante la cooptación de profesores y promotores de salud de comunidades nativas y localidades urbanas; SL comenzó a instalar sus bases de apoyo o Comités populares en la provincia de Satipo y el distrito de Oxapampa, mientras que el MRTA distribuía sus columnas en los distritos del Perené y Pichanaki (Rodríguez, 1993). El reclutamiento forzado de niños y jóvenes soldado, así como el asesinato a autoridades y poblados enteros, llevó a la organización de las Rondas Campesinas o Comités de Autodefensa (CAD), que, con el apoyo de las FF.AA., lograron desarrollar una estrategia contrasubversiva para hacer frente a la lucha armada (Rodríguez, 1993). Al respecto, cabe mencionar la formación del Ejército Asháninka y la organización de las comunidades desde la resistencia para hacer frente al MRTA (Durand, 2015).

En 1988, el Estado, tras declarar en emergencia la región Junín y la provincia de Oxapampa -ante la extensión de los Comités populares de SL a los ríos Ene y Tambo, y a la zona de Pangoa, Mazamari y Puerto Prado-, destinó como estrategia militar enviar refuerzos que puedan proteger a los pobladores de la subversión y el ejército. Esta comprendió la creación de “núcleos poblacionales” y el desplazamiento forzoso a diversas comunidades, reproduciendo situaciones de violencia que dejaron secuelas psicológicas, sociales y culturales (Rodríguez, 1993; Villasante, 2012).

A nivel de cifras, el informe de la CVR señala que, en la selva central, los pueblos indígenas -principalmente Asháninka y Yanesha- fueron afectados en mayor medida por el CAI: 60,000 de asháninkas fueron torturados y sometidos durante estos años dentro de las Bases de apoyo senderista y 6,000 de ellos fallecieron producto del sometimiento y los procesos de deshumanización (Villasante, 2012). Asimismo, 10 mil fueron los desplazados forzosamente a los valles de los ríos Ene, Tambo y Perené (CVR, 2003). En el caso del distrito de Pangoa, muchas comunidades nativas desaparecieron y fueron desplazadas, siendo familias enteras y líderes nativos los afectados en este periodo (Canchuricra, Blanco y Vargas, 2015).

Si bien la CVR brinda un relato oficial sobre lo ocurrido durante el periodo del CAI, autoras como Mariella Villasante (2012) y Natalí Durand (2005, 2015) dan cuenta con sus estudios sobre hechos cuyas secuelas siguen presentes, siendo los conocimientos incompletos y dispersos, por lo cual se requiere de una mayor profundización en las particularidades de cada región y en la experiencia de las comunidades indígenas. En primer lugar, se ha explorado poco sobre los enfrentamientos entre los grupos étnicos -Asháninkas y Nomatsigengas- y conflictos antiguos asociados a la invasión de las tierras nativas por los colonos, que darían cuenta de una guerra interna entre los que participaron dentro de los bandos de sendero -“choris”- y los que la rechazaron. Además, son pocos los estudios de antropología forense realizados, primero, en zonas donde los Asháninkas reconocen la existencia de fosas comunes y, segundo, sobre otros grupos étnicos como los Nomatsigengas, presentes sobre todo en el distrito de Pangoa, y de los cuales se requiere una revisión profunda de los casos para una estimación real de las personas desaparecidas.

En segundo lugar, no se reconoce ni visibiliza la situación de los campos senderistas o de trabajo forzado Asháninka. Estos “centros de producción” encargados del adoctrinamiento en actividades senderistas y ligadas al narcotráfico, así como el cultivo de la tierra, mantuvieron sometidos a cautiverio a más de 10’000 asháninkas. Oscar Ramírez Durand, “Feliciano”, jefe de la región de la selva central, fue uno de los mandos senderistas de mayor rango, aunque también existieron “mandos intermedios”, compuestos por nativos de la zona encargados de ejecutar los actos. En la actualidad, a pesar de la distancia temporal, continúan existiendo remanentes senderistas a cargo de los hermanos Quispe, ubicados en la región de

los valles del VRAEM, sobre todo entre los pueblos Asháninka y Nomatsiguenga, en alianza con narcotraficantes locales (Villasante, 2012). Por ello, resulta importante el conocimiento y abordaje del tema.

En tercer lugar, si bien el grupo Asháninka se organizó para hacer frente a la violencia senderista y del MRTA, los Nomatsiguengas de Pangoa también establecieron rondas para hacer frente a las represalias de los sinchis y militares; sin embargo, recibieron de ellos muchos abusos al ser tratados por los militares desde una posición de “inferioridad natural” como “chunchos salvajes”. Asimismo, las personas que fueron liberadas de los campos senderistas y trasladadas a las “zonas libres” o “núcleos poblacionales” sufrieron la revictimización y deshumanización de sus propios pares, dando cuenta de las secuelas de la violencia extrema dentro de la sociedad Asháninka, presente en las fracturas sociales que se heredan a otras generaciones (Villasante, 2012).

A partir de lo presentado, es importante considerar las limitaciones del informe de la CVR para dar cuenta de todos los sucesos ocurridos durante el CAI, pues si bien realizaron esfuerzos por recuperar las historias regionales relegadas de la historia nacional; al hacerse las audiencias en las ciudades de las capitales principales, muchos de los testimonios recogidos no contemplaron a las comunidades nativas de la selva central, centrándose en el caso de los Asháninkas. De esta manera, al limitarnos a un relato hegemónico, sin profundizar en otras historias, termina siendo invisibilizado y reproduciendo formas de violencia simbólica que son parte de una violencia estructural presente en la actualidad.

Finalmente, abrir la posibilidad a otras narrativas, permite cuestionar el registro temporal, comprendiendo cómo para algunas comunidades el CAI forma parte de un continuo, en el cual aparecen diversos episodios de violencia. En esta línea, el trabajo realizado por DEMUS (2005) en Manta-Ayacucho, da cuenta de este proceso, al considerarse por las personas que los actores cambian, pero la historia es la misma, donde las secuelas de la violencia –entre ellas, el miedo, inseguridad, desconfianza y desesperanza- se inscriben en las subjetividades y colectivos, perpetuando expresiones de violencia que dificultan la construcción de una memoria colectiva y la recuperación del tejido social (Cárdenas, Crisóstomo, Neira, Portal, Ruiz y Velázquez, 2005).

Además, en el caso específico del VRAEM existe un debate si la violencia presente en este contexto, producto del narcotráfico, puede entrar dentro de la categoría de Conflicto Armado no Internacional. Por un lado, Elizabeth Salmón señala que la presencia del grupo Quispe Palomino no basta para afirmar que existe un grupo armado organizado, en tanto se carece de los elementos de intensidad – al no ser las emboscadas producidas sostenidas en el tiempo, sino aleatorias- y organización – al no asegurarse la presencia de un grupo organizado con normas y mecanismos internos- como lo estipula el Derecho Internacional Humanitario (El Comercio, 2018). Por otro lado, se señala que el hecho de que se cuente con un decreto de urgencia que declare el Estado de Emergencia en el VRAEM, no basta para determinar la presencia de conflicto armado, siendo necesarias más pruebas e investigaciones en la zona.

3. La escuela rural y el conflicto armado interno

3.1. La escuela rural y la disputa por el poder

La escuela, como institución, es el escenario donde el hecho social se desarrolla. Así, resulta ser el espacio preciso para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Esta tiene repercusión en la construcción de identidades colectivas, especialmente, las que giran en torno a la idea de nación (Jelin y Lorenz, 2004). En este escenario, el rol que ejercen los maestros de escuela, al ser empleados del Ministerio de Educación, comprende no solo educar sino transmitir patriotismo, nacionalismo, modernidad y desarrollo, como nociones que el Estado busca promover (Wilson, 2014).

En el medio rural, la escuela comenzó posicionándose como un medio para salir de la pobreza, adquirir ciudadanía y reivindicar derechos, siendo la lucha por la educación previa a la lucha por la tierra (Cárdenas et. al., 2005). En este sentido, el “mito de la educación” se expresó como un pensamiento desde el cual la escuela era vista como medio de progreso y defensa de los “dominadores”, siendo un nexo entre el mundo campesino y el mundo de los “mistis” (Ansión, 1992), y vista como una forma de “salir de la ceguera”, “abrir los ojos”, “despertar” y “tomar conciencia” (CVR, 2003)

Como señala Juan Ansión, “La educación más que un pedido es una exigencia, una reivindicación, un reclamo con fuertes contenidos étnicos y raciales, adquiriendo fuerza

movilizadora” (1992, p. 33). Sin embargo, la escuela no implicó una presencia neutra, sino que en ella se plasmaron proyectos de transformación cultural, social y política que buscaban integrar a la población campesina (Ames, 2009). Marcela Gajardo y Ana María Andraca (1992) y Montero (1993), señalan a la escuela rural como un espacio importante de mediación con el Estado, donde los maestros -vistos desde una posición de prestigio y liderazgo- fueron los encargados de impartir conocimientos básicos para poder desenvolverse y comunicarse en el espacio social; funcionando como intermediarios entre los ciudadanos y el Estado (Alberti y Cotler, 1972; Celestino, 1972; CVR, 2003; Fuenzalida, 1982; Montoya, 1979).

Sin embargo, la escuela ingresa también con una fuerte dosis de violencia física y simbólica, reproduciendo las relaciones de poder sostenidas en la época de hacienda. Asimismo, implicó el menosprecio de los saberes y prácticas locales, y, con ello, el universo cultural de sentidos por saberes occidentales vistos con mayor prestigio y poder (Ansión 1989; Degregori 1986, Montoya 1990; Ortiz 1971; Reátegui, 2009a). Las estructuras de poder cambian y los sabios de la comunidad son remplazados por hombres más jóvenes y educados (Celestino, 1972; Reátegui, 2009a), generando una modificación en la jerarquía valorativa, en la cual los maestros ocupan una posición de estatus al gozar de estabilidad laboral y brindar la posibilidad de movilidad y acción social (Ansión, 1992; CVR, 2003; Wilson, 2014).

En cuanto al sistema educativo, desde mediados de 1950-1970, el crecimiento económico permitió atender a la necesidad y demanda por reformas en el sistema educativo (Ansión, 1992). La “revolución” educativa de Juan Velazco comprendió cambios tangibles tales como la ampliación de la cobertura educativa a zonas rurales, pero también cambios sociales en las mentalidades, incorporando la modernización cultural y la perspectiva a futuro con la noción de progreso (Ansión, 1992). Sin embargo, la oferta educativa no comprendió necesariamente una mejora en los servicios para los estudiantes ni condiciones para el personal docente (CVR, 2003; Wilson, 2014). El ver limitada la movilidad social a un sector de la población -por la posición económica y el poder del individuo o grupo dentro de su comunidad- hizo que la escuela peruana se convierta en una institución que homogenizaba y a su vez reproducía desigualdades previas; exacerbando las frustraciones y transmitiendo a los estudiantes la decisión de confrontación como única vía para salir de la situación de desigualdad (CVR, 2003; Degregori y Golte, 1973; Reátegui, 2009a; Sandoval, 2004).

Así, en 1969, el decreto de ley 006 promulgado por el gobierno militar, en el cual se recortaba la cobertura de la educación gratuita, generó una importante movilización social de rechazo dirigida por el Frente de Defensa de Ayacucho, pero en la cual participaron campesinos, estudiantes y organizaciones políticas ligadas al PCP Bandera Roja. Pese a la represión y el encarcelamiento de los dirigentes, el hecho marcó un precedente en la lucha regional de Ayacucho y la formación del PCP-SL, siendo ésta aprovechada posteriormente de forma política (CVR, 2003; Wilson, 2014).

En esta línea, no solo los escolares sino también el magisterio se tornó en un sector politizado antes de la década de 1980 (CVR, 2003), siendo cada vez más los maestros que se identificaban con discursos apristas, de izquierda y la ideología marxista-maoísta, al no encontrar en la respuesta del Estado, la atención a sus necesidades. La precarización de las condiciones de trabajo, la limitada retribución económica (CVR, 2003) y la pérdida del estatus social por variables étnico-raciales, hizo que en los maestros aumentaran su descontento, reforzándose como oposición y favoreciendo su motivación para la sindicalización (Ansión, 1992; Wilson, 2014).

Desde el Estado, el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilidad Social (SINAMOS) buscó canalizar y controlar la respuesta popular; no obstante, luego de la Huelga Nacional de 1971 llevada a cabo por la Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP), se consolida en 1972 el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTEP). La unificación sindical del magisterio y la influencia ideológica de partidos como el PCP Bandera Roja y PCP-SL hicieron que la lucha por la educación se articule dentro de una lucha más grande por la revolución, bajo la dirección de Horacio Zevallos Gámez (CVR, 2003). Su determinación en la exigencia de las demandas por mejores sueldos y prestigio, permitió gestar en 1973 la primera huelga nacional histórica, que tuvo como consecuencia el encarcelamiento de 500 profesores, 91 de ellos enviados a una colonia penal. Posterior a ello, en 1978 y 1979 se realizaron dos huelgas magisteriales más, la última conocida como la huelga magisterial más larga (118 días) y la que trajo mayor represión contra los maestros, sosteniendo y enmarcando a la organización política como una organización radical mantenida en la clandestinidad (Wilson, 2014).

En suma, diversos factores permitieron que el PCP-SL Sendero Luminoso viera en la escuela el espacio propicio para captar adeptos al partido, difundir ideologías violentistas y llevar a cabo acciones estratégicas. La estructura tradicional autoritaria y colonial de la escuela; el compromiso político y poder organizativo mostrado por el magisterio; así como la capacidad de los maestros para vincular a las comunidades con las capitales de provincias (Ansión, 1993 citado en CVR, 2003; Wilson, 2014), hizo que SL iniciara sus acciones como una organización integrada básicamente por docentes, estudiantes universitarios y maestros de escuela (Trinidad, 2003; Wilson, 2014).

El PCP-SL ingresó al campo educativo desde los diversos ámbitos: los centros de formación docente, las estructuras de dirección del sistema, escuelas y colegios, academias preuniversitarias y el gremio docente. La infiltración en la estructura de dirección del sistema educativo implicó utilizar la estructura del Estado a favor de su destrucción. El mantenimiento de posiciones dogmáticas 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 que implique justicia y sea consecuente con los postulados de los partidos de izquierda de los años 60 y 70. De este modo, sus demandas y expectativas se vieron reelaboradas en el discurso senderista (Ansión et al., 1992; Trinidad, 2003), y expandidas velozmente con el marxismo de manual y la idea crítica del Perú, que permitió enfatizar la propuesta de cambio radical sólo alcanzable por la vía de la violencia (CVR, 2003; Sandoval, 2004).

Cabe mencionar que, si bien la infiltración del PCP-SL se dio también en el gremio docente por convicción o coacción, a pesar que compartían el ser de izquierda y la necesidad de una revolución, las convicciones del SUTEP distaban de considerar como medio la lucha armada. La presencia del PCP-SL en el gremio era mínima; sin embargo, los agentes del Estado, en lugar de intervenir selectivamente identificándolos, actuaron considerándolos un grupo homogéneo, produciendo y expandiendo la estigmatización del magisterio y generando con ello, la persecución y represión política a los docentes por parte de las FF.AA. (CVR, 2003).

Luego del golpe de Estado realizado el 5 de abril de 1992 por el gobierno de Alberto Fujimori, se comienza a utilizar de manera indiscriminada la *Ley de Apología de delito de*

terrorismo con agravante por la función docente, que establece medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones educativas públicas y privadas, implicadas en delitos de terrorismo. Con ello, se produjeron detenciones arbitrarias, desapariciones y matanzas a docentes. Según la revista *Idéele*, entre 1980 y 1992, fueron aproximadamente 300 las detenciones y desapariciones de maestros registradas; por su parte en el libro “Perú, 13 años de oprobio” de Víctor Manuel Quechua y el libro “Blanco de la Defensa Nacional” del Ministerio de Defensa, se reporta la cifra de 127 muertes fatales producto del conflicto; finalmente, el Centro de Documentación de DESCO señala como cifra total 112 maestros detenidos y desaparecidos (CVR, 2003).

Además, se desencadenó una alta deserción magisterial de hasta un 60% en las zonas declaradas en emergencia, sobre todo en zonas rurales de las regiones de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y San Martín (CVR, 2003). En particular, las escuelas rurales quedaron prácticamente abandonadas a nivel de la infraestructura, mobiliario, materiales educativos y personal docente. Estos últimos no recibieron mayores oportunidades de formación en servicio, y muchos de ellos se vieron afectados por el incremento de la violencia (Ames, 2009). Durante el gobierno de Alan García, alrededor de 7,000 profesores habían abandonado sus puestos de trabajo en las zonas en emergencia, debido al peligro que representaba el avance de la subversión y la falta de incentivos económicos (CVR, 2003); temores que aún persisten en el imaginario de los docentes; sumados a la sensación de desconfianza e inseguridad en el tratamiento de estos temas en las aulas (Ucelli, et. al, 2013).

3.2. Políticas de memoria y la escuela como espacio de elaboración del pasado

La CVR fue encargada de investigar las causas y consecuencias del proceso de violencia política en el Perú entre los años 1980-2000; clarificar los crímenes y violaciones a los derechos humanos cometidos por organizaciones terroristas o agentes del Estado; determinar lo sucedido con las víctimas; e identificar a los responsables de las violaciones (Burt, 2009). Entre las medidas a tomar, el informe final propuso una serie de recomendaciones y una política de reparaciones basadas en los principios de verdad, justicia y reparación.

El derecho a la verdad, importante dentro del marco de derechos humanos y los Principios para la lucha contra la impunidad, comprende el derecho de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos y sus familiares, a conocer los hechos y circunstancias que generaron las violaciones; y a su vez, en su dimensión colectiva, el derecho de todos a conocer los motivos y causas de los hechos (Uprimny y Saffon, 2006), contribuyendo a la construcción de una memoria colectiva de los hechos, para evitar el retorno de prácticas que perpetúen la violencia (Van Zyl, 2005). Este se asume como presupuesto básico de cualquier proceso transicional, que pretenda respetar los derechos de las víctimas y garantizar que las graves violaciones de los derechos humanos no se repitan, reconocido por la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) e incorporado a la Convención Americana de Derechos Humanos (Uprimny y Saffon, 2006; Rincón, 2010; Garfunkel, 2017).

En el informe de la CVR, la propuesta de una política de reparaciones recoge estos principios, partiendo de la necesidad de:

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

De este modo, si bien no se encuentra de forma explícita el mandato de una política de memoria, Salomón Lerner (2015) señala que en el informe de la CVR se parte de una noción ética de la memoria, que comprende el ejercicio deliberado de recordar y conmemorar juntos, en diálogo, desde el reconocimiento del otro en toda su integridad como un ser de derechos y dignidad. Por ello, dentro de las reparaciones simbólicas, se resalta la importancia de ubicar espacios destinados a la memoria y recuerdo, tanto en la capital como capitales de los departamentos afectados; incluyendo la incorporación de monumentos y la permanencia de la exposición de la muestra fotográfica Yuyanapaq en el Museo de la Nación (CVR, 2003, XI, p.167). Además, dentro de las reparaciones a nivel de salud desde la intervención comunitaria, se incluye la recuperación de la memoria histórica y colectiva de las comunidades afectadas por el conflicto, como una forma de devolver la identidad, facilitar el

procesamiento de las experiencias traumáticas y fortalecer los lazos comunitarios (CVR, 2003, XI, p. 173).

Finalmente, en relación a las políticas de memoria y trabajo desde la escuela. El informe de la CVR hace énfasis en la necesidad de reparaciones individuales a las víctimas del CAI, en materia de educación básica y superior, y a nivel colectivo, la dotación de infraestructura educativa para las comunidades afectadas, así como una reforma general del sistema educativo (Burga, 2015).

Una reforma que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos, permita interiorizar la importancia de los derechos humanos, el respeto de las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural, la difusión de visiones del país actualizadas y que den cuenta de su complejidad, y el rechazo de la violencia como medio para resolver conflictos (CVR, 2003, IX, pp. 111).

Al ser la escuela un espacio de disputa importante entre los diversos actores políticos armados, como también un escenario propenso a reproducir o simplificar los hechos ocurridos y estigmatizar a los sujetos (Jave, 2015b), la CVR consideró relevante el desarrollo de una reforma integral de la educación, que incluía: la formación en habilidades y capacidades, formación humanística y en derechos humanos; la modificación del contenido del plan de estudios de las materias de historia y humanidades -reformando visiones simplistas y distorsionadas-; la promoción de una educación en respeto de las diferencias étnicas y culturales; el refuerzo de instancias de participación y democratización de la escuela, trabajando de forma integral con la comunidad educativa; el desarrollo de una disciplina que permita la autonomía y el crecimiento personal; la atención urgente a la población más vulnerable; devolver la dignidad y calidad a la escuela rural, enseñando en sus idiomas nativos y utilizando un sistema de incentivos docentes (CVR, 2003; Sandoval, 2004).

Asimismo, en cuanto al tratamiento del CAI en el aula, a pesar que la CVR señalaba la importancia de la difusión de los hechos ocurridos compilados por el informe final, para preservar la memoria histórica y extraer lecciones de no repetición (CVR, 2003; Sandoval, 2004). De este modo, produjo una guía metodológica para el trabajo del CAI en el aula, como un aporte inicial que se pueda seguir trabajando y retroalimentando desde las I.E (Jave, 2015b). Sin embargo, el escenario polarizado que dejó la CVR, al ser criticada por

instituciones del mismo Estado que no la reconocían como válida y al no contar con partidos políticos comprometidos con seguir sus recomendaciones (Legard, Hibbett y De la Jara, 2018), ha limitado la elaboración de una política de memoria en el sistema educativo (Jave, 2015b).

En respuesta a ello, Elena Burga (2015), en ese entonces directora de la Dirección General de Educación Básica Alternativa Intercultural Bilingüe y Servicios Educativos en el ámbito rural –MINEDU, señala que desde el ministerio se han enfocado en la atención a nivel del plan de reparaciones, incluyendo la implementación del programa de becas REPARED (Jave y Ayala, 2017) e incorporando una reforma educativa que comprenda una política de educación intercultural, bilingüe, orientada a atender la demanda de los pueblos originarios. No obstante, el abordaje del CAI en la escuela, aún termina siendo un desafío desde el cual se viene trabajando a nivel del marco curricular nacional, al implicar la capacitación de los docentes en cómo trabajar y manejar el tema, en zonas donde se vivió el CAI y, sobre todo, donde ellos o sus familiares se vieron implicados.

Por ello, haciendo una cronología de los avances y retrocesos en torno al desarrollo de una política de la memoria; en el 2004, el Ministerio de Educación promovió la inclusión de los contenidos del Informe final de la CVR en el Diseño Curricular Nacional (DCN), sobre todo, estableciendo el tratamiento del CAI al final de cada nivel educativo (6to de primaria y 5to de secundaria). No obstante, debido al rechazo desde el Ministerio de Defensa (2004) y de algunas congresistas como Mercedes Cabanillas (APRA) –quien denunció de “apología al terrorismo” a los textos de educación-, se puso en cuestión la posibilidad de realizar un proceso pedagógico para hacer memoria (Jave, 2015b).

Luego, en el 2009, la construcción del Lugar de la Memoria, Tolerancia e Inclusión Social (LUM) a partir de la iniciativa y apoyo económico del gobierno alemán (LUM, 2019), trajo consigo un debate a nivel de la opinión pública, llegando a ser ejecutado sin necesidad de un diálogo con diversos grupos y actores sociales involucrados. Sumado a ello, el proyecto de Ley de Negacionismo, formulado el 2012, en el cual se apelaba a sancionar con pena de entre 4 a 8 años de cárcel a quienes aprobaran, justificaran, negaran o minimizaran los actos cometidos por organizaciones terroristas; terminó dando cuenta de un discurso oficial que

priorizaba un tipo de memoria, al dejar sin tipificar como delito la negación de los crímenes cometidos por los agentes del Estado, incluidos dentro del informe de la CVR (Jave, 2015).

Por otro lado, resulta necesario enfatizar que las iniciativas de memoria han sido por lo general, impulsadas y ejecutadas desde la sociedad civil y ONGs en defensa de los derechos humanos. Así, el Museo de la Memoria “Para que no se repita” construido por la Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP), y “El ojo que llora”, obra construida por Cynthia Milton como monumento de conmemoración a las víctimas por el aniversario de la entrega del informe de la CAI, a cargo de APRODEH; dan cuenta de los esfuerzos por la construcción de memoria en el país. Sin embargo, lejos de recibir la aprobación de la sociedad civil, han recibido críticas de la oposición: la primera fue denunciada por el congresista fujimorista Octavio Salazar y citada por la fiscalía por supuesta apología al terrorismo (La República, 2017); y la segunda desató una polémica a partir del fallo de la CIDH y la inclusión de nombres de senderistas asesinados dentro de las víctimas que figuraban en el memorial (Drinot, 2014; Legard, Hibbett y De la Jara, 2018; Milton, 2015).

Cabe resaltar, que en el caso del Lugar de la Memoria de la Región Junín Yalpana Wasi, si bien su construcción fue realizada en el 2014 a cargo de una iniciativa estatal, recogía también el trabajo organizado por las asociaciones de víctimas y desplazados del Valle del Mantaro y la motivación e interés del presidente regional de turno, Vladimir Cerrón. Sin embargo, el hecho que el proyecto sea impulsado por alguien víctima directa del CAI, da cuenta de la dificultad de gestionar políticas públicas de memoria en el país (Legard, Hibbett y De la Jara, 2018), en tanto tienden a responder a motivaciones particulares, sin implicar necesariamente articulación.

Por último, la oposición e indiferencia de la misma población en torno al tratamiento del pasado reciente de violencia política, limita el que sea considerada como una demanda generalizada que inste al Estado a hacerse cargo. El debate político de cómo transmitir a las nuevas generaciones el CAI, cuando aún existen actores políticos involucrados en este tema, dificulta su tratamiento en la escuela (Jave, 2015b). En este sentido, el debate actual por la narrativa expuesta en los textos escolares (La República, 2017 y Ojo Público, 2018); ejerce

tensiones en relación a los temas a abordar, el rol asignado a los diversos actores y el uso del informe de la CVR como una fuente válida (Ucelli, et al. 2013).

En relación a este punto, Susana Debattista (2004) señala que las escuelas constituyen un espacio importante para el desarrollo de una pedagogía de la memoria, desde políticas educativas para la construcción de una memoria social. No obstante, estas no se encuentran exentas de las relaciones de poder, que entran en conflicto entre los mandatos oficiales y los requerimientos sociales. Así, la escuela sería el espacio en el que se presentan divergencias y confrontaciones entre las narrativas estatales u oficiales y las versiones no oficiales, muchas veces contradictorias. Por un lado, se cuenta con un currículo visible expresado en las políticas educativas, libros y textos; y, por otro lado, aparece un currículo oculto que recoge la experiencia de los miembros de la comunidad educativa y que no necesariamente concuerdan (Jelin y Lorenz, 2004; Tedesco, 1985). En este sentido, resulta importante conocer las prácticas docentes y desarrollar propuestas de abordaje del tema, que comprendan un punto de vista pedagógico y metodológico, considerando un enfoque intercultural y de género (Jave, 2015).

3.4 Prácticas docentes en escuelas rurales postconflicto

Las diversas investigaciones realizadas en escuelas rurales luego del CAI reafirman la presencia de un modelo de enseñanza autoritario, homogenizante de las prácticas sociales, y coercitivo; que estaría limitando la presencia de prácticas ciudadanas y de promoción de una cultura de paz en el contexto escolar, como se propone desde el modelo curricular.

A esto se refieren algunos autores como currículo oculto, al comprender los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no son comprendidas dentro de las metas educativas (Soberón, 2017; Torres, 1994).

El estudio realizado por Susana Frisancho (2009) da cuenta de cómo la apuesta desde el Ministerio de Educación por promover la democracia y el ejercicio ciudadano no logra instituirse desde las mismas prácticas educativas. En este sentido, se muestra cómo desde la misma práctica estudiantil, muchos niños, niñas y adolescentes, a nivel nacional, no han desarrollado las capacidades ciudadanas para solucionar problemas, que incluyen la

organización y participación colectiva, y, por lo contrario, priorizan una lógica de compromiso individual. Lo expuesto corresponde y se vincula con la presencia de relaciones asimétricas dentro de la estructura educativa, donde los docentes reproducen con los estudiantes, la relación que mantienen con los directivos del centro educativo.

Sumado a ello, la investigación de Rafael Barrantes, Diego Luna y Jesús Peña (2009), desarrollada en escuelas de Huamanga y Abancay (zonas afectadas fuertemente por el conflicto armado interno), da cuenta que, si bien las políticas educativas transmiten un discurso de ciudadanía y promoción de una cultura de paz, en la práctica presentan dificultades en la aplicación de estos principios, al carecer de normas y guías que orientan su trabajo docente. Esto limita su accionar a la repetición de concepciones tradicionales y patriarcales de ciudadanía, que sostienen el mantenimiento vertical del orden y la disciplina; reproduciendo pedagogías que humillan y afectan la identidad y autoestima de las y los estudiantes.

Del mismo modo, hay estudios que describen y analizan el lugar que ocupan las y los maestros, y las dificultades que presentan en la transmisión de memorias relacionadas al CAI, en escuelas rurales afectadas. Al respecto, el estudio realizado por Rocío Trinidad (2003) con docentes en Ayacucho, señala que las memorias en disputa, correspondientes al periodo de violencia política condicionan la forma en la que los maestros se aproximan a abordar estos temas en clase. Del mismo modo, la presencia de una legislación represiva y las expectativas que se tiene en torno a la promoción de los intereses del Estado, lleva a que los docentes experimenten cierta contradicción en el ejercicio de su práctica.

Se les hace paradójico y difícil predicar justicia en un contexto de injusticia, hablar de Derechos Humanos en el departamento con el más alto índice de detenidos-desaparecidos y ejecuciones extrajudiciales, diferenciar entre gobiernos democráticos y dictatoriales en un contexto de autoritarismo enraizado en las prácticas cotidianas de la escuela, hablar de ética y cultura de paz en un espacio impregnado por la violencia y la guerra sucia (Trinidad, 2004, p. 35).

En esta línea, las investigaciones realizadas en los últimos años por Ucelli, et. al (2013, 2017) en cuatro escuelas públicas, en Lima y Ayacucho, aportan que aún si los maestros y maestras contaran con una adecuada capacitación, estuvieran sensibilizados sobre

la importancia de abordar el tema y tuvieran una narrativa clara sobre el CAI que transmitir; sus prácticas docentes, de todos modos, se verían limitadas por la desconfianza y la sensación de inseguridad.

El encontrarse entre dos frentes, Sendero Luminoso y el Estado, caracterizados ambos por una lógica de persecución y un marco legal que castiga a los que se alejan del discurso aceptable, deja las fronteras difusas sobre lo que puede y no ser incluido en el tratamiento del tema. Además, el contar con nuevas formas de organización política como el Movimiento por la Amnistía y Derechos Fundamentales (MOVADEF), que mantiene el pensamiento ideológico de Sendero Luminoso y busca la liberación de sus líderes al considerarlos “presos políticos”; así como el trabajar con comunidades postconflicto, en las que conviven víctimas y victimarios, genera un clima de desconfianza con sus otros colegas docentes y dirigentes, por temor a promover un debate crítico y ser acusados de proselitismo. A partir de lo expuesto, los docentes prefieren tratar el tema de forma “neutra”, “desideologizada” y “despolitizada”, sin exponerse a conectarse con su propia historia personal y los eventos de los cuales han formado parte (Ucelli, et al., 2013; Ucelli, et al., 2017).

El estudio realizado por Melissa Magde (2015) en Ayacucho, sobre las concepciones de ciudadanía y su enseñanza, en docentes de escuelas rurales; enfatiza la dificultad en el abordaje del CAI, al centrarse esta labor en la esfera familiar, dejando de lado a la escuela con un rol secundario en la transmisión de esta información. En este sentido, los docentes manifiestan una restricción a poder abordar el tema del CAI debido a las restricciones sociales y legales que perciben desde lo normado; ello limita su práctica docente y el desarrollo de estrategias para abordar estos temas en el salón de clases.

En esta línea, Gabriela Arrunátegui (2016) en la investigación que realiza sobre la implementación de la enseñanza del CAI en un colegio público de Lima, da cuenta de la presencia de un currículo oculto o implícito en los docentes de Ciencias sociales, que al estar basado en sus vivencias como estudiantes universitarios y docentes durante los años de violencia política, trae consigo sus opiniones, creencias y percepciones; así como sus estereotipos, prejuicios y subjetividades que se transmiten en el proceso de aprendizaje. De este modo, recalca la importancia de reflexionar sobre estos temas y que los docentes puedan ser conscientes de esta enseñanza “invisible” que se transmite en el salón de clase.

Gerardo Flores (2016) en un estudio sobre la institución educativa en Yauli, la sierra de la región Junín, evidencia las creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en el aula del CAI. Encuentra que, tanto los docentes como los padres de familia, presentan cierto temor a abordar el CAI, estableciendo una relación entre la cercanía al conflicto y la evitación del tema. A pesar de ello, son los estudiantes, quienes presentan expectativas por tener un mayor conocimiento sobre los temas tratados. Finalmente, reafirma lo propuesto por Ucelli, et al. (2013) y enfatiza la necesidad de trabajar con los diferentes actores sociales involucrados en la comunidad educativa, para promover el desarrollo de una memoria y trabajar la ciudadanía.

En este escenario, el IDEHPUCP impulsó la elaboración de una propuesta pedagógica participativa en el marco del Proyecto Construcción de la paz, memoria, jóvenes y oportunidades educativas, que se desarrolló durante dos años en dos instituciones educativas afectadas por el CAI y ubicadas en Huancasancos (Ayacucho) y Mazamari (Junín). De este modo, a partir del trabajo realizado, se desarrolló una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del CAI, resaltando en ella la importancia de un abordaje psicosocial, que reconozca al docente como sujeto ante el estigma o “sanción moral” que reciben. Además, comprende la reconstrucción de su historia local y regional, y el desarrollo de una propuesta que incluya la perspectiva intercultural, recalando la posibilidad de construir ciudadanía desde la propia experiencia de las instituciones educativas (Jave, 2015a, 2015b).

Por otro lado, a nivel de Latinoamérica, debido a la historia compartida de procesos de conflicto armado y dictaduras, se han desarrollado propuestas educativas para trabajar los temas de memoria sobre el conflicto en países como Argentina, Chile, Colombia y Guatemala (Debattista, 2004; Gajardo y Alegría, 2017; Jelin y Lorenz, 2004; Jiménez, Infantes y Cortés, 2012; Mayorga, López, Romero, Muñoz y Aranzazu, 2017; Pérez, 2017; Plazas, 2017; Sacavino, 2015). Si bien algunos de ellos cuentan con marcos normativos que favorecen la posibilidad de una política de memoria, en la práctica presentan dificultades para su abordaje, reduciéndose los esfuerzos a iniciativas aisladas de organismos no gubernamentales.

En el caso particular de Colombia, por el proceso de conflicto armado y ahora último con el proceso de paz, se ha desarrollado una pedagogía de la memoria enfocada en el acercamiento del tema desde una posición crítica, dirigida hacia la construcción de una

ciudadanía empoderada y enfocada al ejercicio de los derechos humanos. De este modo, se busca enseñar, reproducir y transmitir; pero también polemizar, cuestionar, omitir o rechazar las interpretaciones históricas del conflicto, con el fin de elaborar memorias desde el aula que permitan la construcción de identidades, individuales y colectivas (Pérez, 2017; Plazas, 2017).

En diversas propuestas, a nivel metodológico, enfatizan el abordaje del conflicto desde la sensibilidad de los individuos, partiendo de un acercamiento a las víctimas que permita entender sus representaciones en torno a los hechos (Mayorga, López, Romero, Muñoz y Aranzazu, 2017). Se busca que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje que les permita dialogar con los hechos del pasado, reconociéndose como miembros de una sociedad afectada por la violencia política, para poder conocerla y transformarla. Asimismo, se busca realizar una propuesta interdisciplinaria, que comprenda la construcción colectiva del conocimiento desde las Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguaje, Tecnología e informática. De este modo, busca utilizar herramientas reflexivas desde los recursos narrativos y canales de comunicación, para el diseño de propuestas didácticas, colectivas e individuales, que favorezcan el aprendizaje (Mayorga, López, Romero, Muñoz y Aranzazu, 2017).

Finalmente, desde un sentido ético y político, estas iniciativas buscan promover una ciudadanía crítica, basada en la exigencia de derechos desde la movilización social y la consolidación de políticas públicas (Pérez, 2017).

4. La escuela rural en el distrito de Pangoa, Junín

El distrito de Pangoa es uno de los 8 distritos ubicados en la provincia de Satipo, departamento de Junín. Considerado uno de los cuatro distritos que pertenecen al VRAEM, que comprende como ámbitos de intervención, los valles de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro. Se encuentra ubicada en la región de la Selva Central o también llamada “ceja de selva”, por presentar características propias de la zona selva, tanto a nivel de explotación de recursos, de perspectivas económicas y de desarrollo (Canchuricra, et. al. 2015).



Figura N° 1: Mapa del distrito de Pangoa, Satipo.

[Imagen de la Municipalidad distrital de Mazamari]. (Satipo, 2019). Archivos de la Municipalidad distrital de Mazamari. Satipo, Junín.

Fundado como distrito en marzo de 1965, cuenta con un territorio diverso, con pueblos originarios y comunidades Nomatsigengas, principalmente, Asháninkas y Quechuas, que conviven e interactúan estableciendo relaciones diversas. Las dos primeras pertenecientes al grupo lingüístico Arahua, forman parte de los nativos de la selva central. Los Nomatsigengas tienen un pasado más sedentario, con costumbres pacíficas relacionadas a la fabricación de tejidos y cerámica; siendo distintos culturalmente a los Asháninkas con quienes presentan distancias culturales y experiencias previas de batallas y ataques guerreros (Villasante, 2012). Dentro de su historia, si bien presenta un pasado de colonización y virreinato, que llevó a que muchas comunidades fueran evangelizadas mediante la coerción y el maltrato, y el poco reconocimiento y marginación desde los gobiernos, acentuado sobretudo en el periodo del conflicto armado interno; cuenta con una historia de subversión y enfrentamiento, con la rebelión de Juan Santos Atahualpa ante la opresión y el inicio de la explotación de los recursos naturales; así como la resistencia desde el “Ejército Asháninka” o

las “Rondas Nativas” que marcaron una resistencia armada importante para expulsar al PCP-SL y recuperar el territorio (Canchuricra, et. al., 2015; Villasante, 2012).

Este pasado histórico, según Villapolo y Vásquez (1999), se visibiliza en la desestructuración del tejido social, la pérdida de oportunidades de desarrollo y la fragmentación del tejido social; además de la presencia de focos de violencia en incursiones narcoterroristas (Canchuricra, et. al., 2015). En este sentido, resulta relevante conocer cómo se abordan estos temas en el ámbito educativo y la situación en la que se encuentra en la actualidad.

Al respecto, el Censo realizado por el MINEDU en el 2017 sobre los servicios educativos, da cuenta que en el departamento de Junín existen 5091 instituciones educativas en el nivel secundaria, de las cuales a nivel de educación básica regular (EBR) un 71.14% se encuentran en el área urbana; siendo un 28,86% las ubicadas en el área rural. Asimismo, en cuanto a la gestión educativa, un 63.89% se encuentra abocada a la gestión pública directa; mientras que la gestión privada es de 36.11% (MINEDU, 2017). En el distrito de Pangoa, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) ha reportado en el 2017 la presencia de 23 instituciones educativas de nivel secundaria en el área urbana, siendo 34 las que se encuentran en el área rural. De ellas, las instituciones públicas se encuentran distribuidas, 14 en el área urbana y 31 en el área rural. Dentro de estas últimas, la I.E con la que se ha trabajado se encuentra ubicada en el Centro Poblado de Santa Elena (MINEDU, 2018).

Planteamiento del problema

La presente investigación considera relevante abordar el rol de las memorias de las y los docentes sobre el CAI, en sus prácticas docentes, en una escuela rural en la selva peruana, pues si bien existen investigaciones realizadas sobre el tema, la mayoría han sido llevadas a cabo en escuelas urbanas de Lima (Arrunátegui, 2016; Ucelli, et al. 2013, 2017) y de la sierra central (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Magde, 2015; Ucelli, et al. 2013, 2017), considerando en menor medida, el territorio de la selva central (Jave, 2015a, 2015b), a pesar de la acentuación de la violencia en esta última, no solo senderista y de las FF.AA. sino también del narcotráfico (CVR, 2003, 2008).

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, 2015a, 2015b), 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.

En este sentido, la presente investigación busca conocer las memorias de las y los docentes y su rol en las prácticas docentes en torno al CAI, en una institución educativa pública y rural del nivel Secundaria en Santa Elena (Pangoa, Junín). Para ello, se considera necesario explorar las memorias de las y los docentes sobre el CAI; conocer las prácticas docentes en torno al CAI, en la I.E Santa Elena; e indagar los principales retos y aprendizajes, personales y colectivos, de las y los docentes, en la enseñanza del CAI en el contexto escolar. Este último punto es relevante para impulsar acciones dentro de la I.E, que contribuyan al desarrollo de políticas educativas que incorporen estos elementos en el abordaje del CAI, sobre todo en la Selva Central.

Metodología

El presente estudio busca conocer la relación que existe entre las memorias que han construido las y los docentes sobre el Conflicto Armado Interno, y sus prácticas docentes, en una I.E pública y rural de nivel secundaria en el C.P Santa Elena (Pangoa, Junín). Esta se encuentra enmarcada dentro del paradigma de la construcción social que comprende, desde una reflexión ontológica y epistemológica, que las realidades como el conocimiento son producciones sociales que se construyen y deconstruyen, a partir de la relación e interacción de subjetividades. De este modo, las narrativas de los docentes son producto de una dinámica de creación y reconstrucción de la memoria, así como el desarrollo de significados compartidos, a partir de la escucha mutua y la problematización de los fenómenos en los espacios compartidos (Gergen, 1996, 2007; Marra, 2014; Pérez, 2012; Ussher, 2006; Wiesenfeld, 1994; Willig, 2013). Para ello, se adoptó una metodología de tipo cualitativa que se enfoca en comprender y profundizar en las experiencias, perspectivas, opiniones y significados que les otorgan los participantes a diversos fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se incluyó un enfoque participativo, partiendo del involucramiento de los sujetos de investigación durante todo el proceso, reconociendo el sistema de relaciones que establecen con su contexto social y cultural (González-Rey, 2000, 2007, 2008).

Finalmente, se optó por un proceso de construcción colectiva orientada a la creación de nuevos sentidos y transformación social, como parte de la apuesta ética y política de la psicología comunitaria (Montero, 2006a, 2006b). En este proceso, se consideró el rol de la investigadora como importante para el establecimiento de una relación cercana, horizontal, de reconocimiento mutuo y aprendizaje bidireccional con las y los participantes, que facilite el diálogo y permita realizar el análisis de la experiencia (González-Rey, 2000; Montero, 2006b; Velázquez, 2007).

Participantes

En el presente trabajo, se consideró la participación de las y los docentes que enseñan en una I.E de nivel secundaria en el C.P de Santa Elena, Pangoa, Junín. Se tomó como criterios de inclusión que hayan vivido el CAI en Junín, una de las regiones más afectadas durante el periodo de violencia política (1980-2000) y que actualmente trabajen en zona VRAEM (declarada en emergencia por la presencia del narcotráfico). Asimismo, en cuanto a la I.E, se buscó que sea pública y se encuentre en la zona rural, para dar cuenta de la realidad compleja de muchas

instituciones que se encuentran alejadas de la presencia estatal. En esta línea, la I.E fue construida en el 2013, a partir de un proceso participativo realizado con los miembros de la comunidad y la municipalidad, en coordinación la *Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible*. Esta trabaja en el desarrollo de propuestas educativas y proyectos de arquitectura vinculadas a espacios educativos, desde un marco de desarrollo integral (Asociación Semillas, 2018). La I.E cuenta con (8) docentes, (2) mujeres y (6) varones que, incluyendo al director, se encuentran a cargo de la totalidad de grados y cursos. Todos son naturales de Junín y provienen de diversas provincias, siendo la mayoría de la sierra de Junín – (5) Huancayo, (1) Concepción y (1) Tarma-, y solo uno de la selva de la región -(1) Satipo-. Sin embargo, todos residen en esta última localidad, cinco de ellos en San Martín de Pangoa, y tres en la I.E. En cuanto a sus estudios superiores, la mitad de ellos (4) han estudiado en la Universidad Nacional del Centro de Huancayo, (2) en la Universidad Nacional de Huancavelica, (1) en el Instituto Superior de Chupaca y (1) en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público de San Martín de Pangoa (IESTP). En su totalidad, tienen entre dos a 20 años de experiencia docente en I.E Públicas de la región de Junín y Huancavelica, la mayoría con trabajo en I.E públicas ubicadas en áreas urbanas, pero también en áreas rurales, con experiencia con comunidades indígenas bilingües.

Cabe mencionar que todos los docentes, a excepción del director que es “nombrado”, se encuentran bajo la modalidad de “contratados”; es decir, cuentan con un contrato CAS que implica un año de servicio en la I.E. Se encuentran bajo el régimen de 30 horas de trabajo, siendo 24 las horas de dictado y 6 de coordinación; estas comprenden las horas de dictado de la materia de la cual son especialistas y otros cursos adicionales para cubrir con la malla curricular (en lenguaje coloquial: “horas relleno”). En el caso del director, su labor se extiende a la coordinación de las actividades dentro y fuera del aula, así como aspectos de gestión que corresponden a problemáticas más estructurales como el acceso a servicios básicos en la escuela (luz, agua y desagüe).

Se optó por trabajar con todos los docentes, pues si bien en 4to y 5to de secundaria, desde los cursos de “Ciencias Sociales”, “Formación Ciudadana” y “Persona, Familia y Relaciones Humanas”, se busca una reflexión crítica sobre la historia nacional; al ser Junín una región afectada directamente por el CAI, la violencia se encuentra inmersa en las narrativas personales y

colectivas; siendo un aspecto transversal a la práctica docente, ya sea desde la existencia o la presencia de esa ausencia, que atraviesa los vínculos y las problemáticas de violencia actuales (Tabla 1).

Tabla N° 1:

Descripción de las características de las y los docentes

Seudónimo	Sexo	Edad	Descripción
Juan	M	30	De Pangoa (Satipo), residiendo en el mismo distrito. Estudios profesionales: Instituto Superior de San Martín de Pangoa. Tiempo de ejercicio de la profesión: 2017 - 2 años. Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año. Área de especialización: Religión. Profesor contratado encargado de las materias de Religión, Persona Familia y Relaciones Humanas, y Tutoría.
José	M	40	De Huancayo, residiendo actualmente en el C.P Santa Elena (Pangoa, Satipo). Estudios profesionales: Universidad Nacional del Centro. Tiempo de ejercicio de la profesión: 2010 - 9 años. Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año. Área de especialización: Ciencias Sociales e Historia. Profesor contratado encargado de las materias de Ciencias Sociales e Historia, Formación Cívica, Persona Familia y Relaciones Humanas y Tutoría.
Isabel	F	42	De Concepción, residiendo actualmente en el C.P Santa Elena (Pangoa, Satipo). Estudios profesionales: Universidad Nacional del Centro. Tiempo de ejercicio de la profesión: 2006 - 13 años. Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año. Área de especialización: Biología – Química. Profesora contratada encargada de las materias de CTA, Formación Ciudadana y Tutoría.
Matías	M	35	De Huancayo, residiendo actualmente en el distrito de San Martín de Pangoa (Satipo). Estudios profesionales: Instituto Superior de Chupaca. Tiempo de ejercicio de la profesión: 2009 - 10 años. Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año. Área de especialización: Educación Física. Profesor contratado encargado de las materias de Educación Física, Arte, Persona Familia y Relaciones Humanas.
Richard	M	42	De Huancayo, residiendo actualmente en el C.P Santa Elena (Pangoa, Satipo).

			<p>Estudios profesionales: Universidad Nacional de Huancavelica.</p> <p>Tiempo de ejercicio de la profesión: 2005 - 14 años.</p> <p>Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año.</p> <p>Área de especialización: Física-Matemática.</p> <p>Profesor contratado encargado de las materias de matemática, encargado de la coordinación técnico pedagógica y de la jefatura de disciplina.</p>
César	M	46	<p>De Huancayo, residiendo actualmente en el distrito de San Martín de Pangoa (Satipo)</p> <p>Estudios profesionales: Universidad Nacional del Centro.</p> <p>Tiempo de ejercicio de la profesión: 1998 - 20 años.</p> <p>Tiempo en el I.E Santa Elena: 2 año.</p> <p>Área de especialización: Comunicación.</p> <p>Profesor nombrado encargado de las materias de Comunicación y de la dirección.</p>
Marta	F	40	<p>De Tarma, residiendo actualmente en el C.P Palomar (Pangoa, Satipo).</p> <p>Estudios profesionales: Universidad Nacional del Centro.</p> <p>Tiempo de ejercicio de la profesión: 2006 - 13 años.</p> <p>Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año.</p> <p>Área de especialización: Español - Literatura.</p> <p>Profesor contratado encargado de las materias de Comunicación, Tutoría, Inglés y Formación Ciudadana.</p>
Gerardo	M	48	<p>De Huancayo, residiendo actualmente en el C.P Santa Elena (Pangoa, Satipo).</p> <p>Estudios profesionales: Universidad Nacional de Huancavelica.</p> <p>Tiempo de ejercicio de la profesión: 2004 - 5 años.</p> <p>Tiempo en el I.E Santa Elena: 1 año.</p> <p>Área de especialización: Educación para el trabajo – electricidad, electrónica.</p> <p>Profesor contratado encargado de las materias de Educación para el trabajo y Tutoría.</p>



[Fotografía N°1 de Mariana Salas]. (I.E Santa Elena, Pangoa, Junín, 2018). Archivo fotográfico personal. I.E Santa Elena, Pangoa, Junín, 2018.



[Fotografía N°2 de Marta Maccaglia]. (I.E Santa Elena, Pangoa-Junín, 2015). Archivo fotográfico de la Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible. I.E Santa Elena, Pangoa, Junín, 2018.

Técnicas de producción de información

Se utilizaron tres técnicas de producción de la información (una principal y dos secundarias). En cuanto a la técnica principal, se hizo uso de la **entrevista a profundidad individual, del tipo semi-estructurada**, como forma de aproximación a la experiencia subjetiva

de los docentes, para explorar las memorias construidas en torno al CAI y sus prácticas docentes; así como los principales retos y aprendizajes, personales y colectivos, en la enseñanza del CAI (OE1 y OE2). Se tomó en cuenta el rapport y la confianza establecida, además de la flexibilidad en el desarrollo de los temas emergentes (Hernández et al., 2010; Willig, 2013). Para ello, se elaboró una guía de entrevista (Anexo 3) que se llevó a cabo en una sesión inicial de 45 minutos a una hora, tomando en cuenta la privacidad y cuidado de los participantes durante el proceso; y una sesión de cierre, en los casos vistos como necesarios.

Por otro lado, como técnicas secundarias, se utilizaron **la observación participante y el diario de campo**, como herramientas de la etnografía, para tener un acercamiento a las dinámicas de funcionamiento e interacción entre los diversos miembros de la comunidad educativa y sus prácticas de enseñanza, dentro del contexto escolar (OE1 y OE2). La primera herramienta permitió profundizar en las dinámicas cotidianas, culturales y sociales, manteniendo un rol activo desde la participación, compromiso y reflexión permanente (Frizzo, 2008; Willig, 2013). La segunda funcionó como un registro metodológico, vivencial y cultural, favoreciendo a la reflexión y adecuación de las técnicas a los espacios y tiempos de los participantes, dando cuenta de los cambios y los procesos reflexivos por parte la investigadora (Cornejo y Salas, 2011; Frizzo, 2008; Mieles et al., 2012; Montero, 2006b; Noreña, Alcaráz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). En este sentido, ambas técnicas fueron empleadas llevando a cabo un registro de notas de campo, con la descripción de los escenarios, eventos y personas, y notas metodológicas y analíticas, sobre las conexiones y patrones recurrentes (Willig, 2013). Estas permitieron la triangulación de la información como forma de asegurar la validez de los resultados.

Finalmente, a modo de obtener información relevante sobre las y los participantes, se hizo uso de una **ficha de datos sociodemográficos** (Anexo 2), en la que se consignaron datos generales sobre su experiencia como docentes y el trabajo en la I.E Santa Elena.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, existen algunos puntos relevantes a considerar dentro del desarrollo de la investigación.

Contacto inicial:

En un primer punto, se estableció el **contacto inicial** con la coordinadora de la *Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible*. Esta asociación, como se mencionó anteriormente, viene trabajando desde el 2013 en la selva central, a partir del desarrollo o promoción de proyectos que desde la arquitectura toman en cuenta a la educación como la base para el desarrollo personal y comunitario. En el 2015 desarrolló el proyecto de construcción de la escuela secundaria en Santa Elena, a través de la cual se pudo contactar con el director (Semillas, 2018).

Proceso de familiarización:

Se inició el proceso de familiarización en el mes de marzo del 2018, comprendiendo viajes consecutivos a lo largo del año, en los cuales se visitaron las instalaciones de la I.E y se estableció un primer contacto con el director y las y los docentes. Además, se pudo participar de algunas actividades del colegio con los padres, madres y estudiantes, miembros de la comunidad educativa. Lo mencionado fue relevante dentro del **proceso de familiarización**, transversal a la investigación, al permitir el acercamiento y el desarrollo de un vínculo de confianza entre la investigadora y los participantes, sobre todo, tomando en cuenta la sensibilidad que suscita el tema de investigación (Montero, 2006b; Rivera y Velásquez, 2015).

Durante este proceso, se utilizó un **diario de campo** para llevar un registro detallado de las observaciones realizadas en las visitas y encuentros con las y los docentes. Se tomó en consideración la dinámica y funcionamiento de la I.E, el contenido de los discursos y prácticas de enseñanza; así como las dinámicas de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa –estudiantes y docentes-. Esta herramienta funcionó como un registro de interés metodológico, vivencial y cultural, favoreciendo la reflexión continua y la adecuación de las técnicas a los espacios y tiempos de los participantes, dando cuenta de los cambios durante el proceso de investigación (Cornejo y Salas, 2011; Hernández et al., 2010; Mielles et al., 2012; Montero, 2006b; Noreña, Alcaráz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012; Safocarda y Castellá, 2008).

Proceso de recolección de información:

El proceso de recolección de información se realizó entre los meses de setiembre y octubre del 2018. Se realizaron (8) entrevistas semi-estructuradas a las y los docentes de nivel secundaria, incluyendo el director de la escuela. Se coordinó con los actores mencionados el mejor momento para realizar las entrevistas, estableciendo un cronograma con fechas y llevando a cabo las mismas de acuerdo a su disponibilidad de tiempo. Cabe mencionar, que se elaboraron y solicitaron previamente tres tipos de consentimientos orales y escritos: uno con las y los docentes interesados en participar de las entrevistas, y otro para el grupo de discusión-reflexión. Asimismo, se establecieron acuerdos con el director sobre la utilización de las herramientas señaladas, en los cuales se solicitó la posibilidad de realizar visitas mensuales y utilizar las instalaciones de la I.E para el trabajo. Las demás consideraciones éticas son abordadas en el acápite de aspectos éticos.

En relación a los grupos de discusión-reflexión, si bien, inicialmente, se consideró la realización de los mismos desde la modalidad de talleres con las y los docentes, estos no pudieron realizarse debido, principalmente, a las resistencias y temores asociados al CAI; como también factores más contextuales como el clima y los horarios de trabajo en la escuela, que limitaron el establecimiento de un espacio y momento para el desarrollo de los mismos. Por ello, se consideró conveniente llevar a cabo los talleres a modo de cierre y devolución, como parte de la estrategia empleada en el espacio de discusión y socialización del conocimiento.

Análisis de la información:

Se llevaron a cabo las transcripciones de las entrevistas, análisis de los materiales y notas de campo. Para ello, se consideró en todo momento el cuidado de la información, siendo las transcripciones realizadas por la investigadora. Se elaboraron categorías de forma manual y luego se hizo uso del soporte computarizado Atlas. ti. v. 7 para facilitar la codificación y análisis.

En cuanto al diseño de la investigación, dentro del enfoque temático se utilizó el análisis temático para identificar, analizar y reportar patrones de contenido, dándole significado a la información cualitativa (Braun y Clarke, 2006; Pristrang y Barker, 2012). Se partió desde un análisis del tipo inductivo, identificando temas y organizando la información en unidades de sentido; y se elaboró una primera matriz temática con categorías y subcategorías (Braun y Clarke,

2006; Pristrang y Barker, 2012; Willig, 2013). Asimismo, con el fin de asegurar la rigurosidad metodológica, se utilizaron como criterios de rigor la sistematización de los resultados, mediante procedimientos como el registro del proceso de investigación y la triangulación de datos, verificando las diversas técnicas utilizadas para la recolección de información (entrevistas a profundidad, observación cualitativa y el diario de campo). Ello facilitó a su vez, la credibilidad y coherencia de los resultados, asegurando que las narrativas expresadas por las y los participantes se vean reflejadas en los resultados y discusión, tomando en consideración el contexto y la coyuntura como variables importantes para dar cuenta del proceso de construcción de sus narrativas (Cornejo y Salas, 2011; Noreña et al., 2012; Pristrang y Barker, 2012). Finalmente, cabe mencionar que se aseguró el criterio de transparencia, clarificando desde el primer momento los objetivos y el rol como investigadora dentro de este proceso. Asimismo, se reportó cada cambio y ajuste de la investigación, generada por el encuentro e intercambio con las y los participantes (Pristrang y Barker, 2012).

Es importante resaltar que, desde la psicología comunitaria, la investigación tiene una validez ecológica, al busca responder a una problemática social y tener un impacto en los investigadores como participantes; pero también cuenta con una validez política, al buscar la transformación, a partir del reconocimiento de la agencia personal y colectiva, y el reconocimiento del poder de las acciones para generar bienestar personal, relacional y colectivo (Montero, 2006b).

Discusión sistemática evaluadora y socialización del conocimiento:

Finalmente, luego del análisis de los resultados y a modo de presentación de los mismos, se planificó la realización de la devolución, estableciendo una reunión con las y los docentes en agosto del 2019, para discutir los temas emergentes en las entrevistas, presentando las categorías encontradas y facilitando un espacio de expresión de las diversas impresiones para el desarrollo de propuestas de acción (Montero, 2006b). Cabe mencionar que, además de facilitar un espacio de socialización de los resultados de la tesis con la comunidad educativa, de forma oral y escrita; se buscará presentar los mismos a otros actores sociales involucrados, como el gobierno local y regional, y el MINEDU, a fin de poder incidir en el mejoramiento de las políticas públicas de

memoria en la escuela. Lo expuesto, va en la línea de la apuesta de la psicología comunitaria por la transformación social, comprendido desde su dimensión ética y política.

Aspectos éticos

Se parte de una noción de ética de la relación, en la cual, más allá del propio interés por el bienestar individual, supone el reconocimiento de la humanidad y dignidad del otro, así como de su otredad, visibilizando la diferencia como parte del reconocimiento, mas no como una forma de establecer una distancia o brecha (Montero, 2004). Este proceso fue transversal a la investigación e implicó ver a los participantes en su total integridad, siendo en este caso, desde su forma de percibir el mundo, sus experiencias y práctica docente; considerando otros elementos importantes como la diversidad cultural y el contexto de violencia en el que se encuentran por la presencia del narcotráfico. Asimismo, fue relevante considerar la coyuntura de la huelga magisterial y controversia sobre la enseñanza del CAI en textos escolares. Estos son aspectos que han sido discutidos con las y los docentes, y que se tomaron en cuenta en el trabajo de campo, desde la elaboración de las técnicas de producción de la información, hasta la revisión de las mismas por docentes expertos, para evitar la estigmatización y revictimización al momento de las entrevistas.

Por otro lado, el consentimiento informado fue elaborado con los mismos docentes como forma de reafirmar su participación a lo largo del proceso de investigación. Para ello, se realizó una reunión en la cual se detallaron los objetivos y alcances de la investigación y técnicas de recolección de la información, haciendo énfasis en el respeto, cuidado y valoración de las experiencias compartidas. Además, se acordó la confidencialidad de la información, mediante el uso de seudónimos en las transcripciones, análisis y almacenamiento de la información; el resguardo de los consentimientos firmados y los audios, con el fin de no generar ningún perjuicio para los participantes. También se definió que los resultados serían presentados en una reunión con todos los participantes, para poder discutir, ajustar algunos elementos y pensar en conjunto en acciones que puedan tener repercusión en sí mismos, su práctica docente y la comunidad. Se recalcó que los datos brindados serían utilizados con fines académicos, requiriendo su aprobación en caso se utilicen para posteriores trabajos. De forma complementaria, a nivel institucional, se elaboró un acta de acuerdos y compromisos con la I.E, solicitando el permiso para el trabajo de campo, y un cronograma de fechas para la realización de visitas.

Finalmente, partiendo de que la psicología comunitaria busca tener incidencia en la realidad generando procesos de transformación (Montero, 2006b), se espera que esta investigación permita el desarrollo de iniciativas de trabajo que partan de los mismos docentes y que tengan repercusión en su práctica. Además, desde la academia, es relevante seguir profundizando en el rol docente, para el desarrollo de políticas educativas que los reconozcan como sujetos dentro del proceso de enseñanza del conflicto, sobre todo en escuelas rurales, donde el solo contexto comprende desafíos y retos a afrontar.



Resultados y discusión

La memoria colectiva se compone de un conjunto de recuerdos que permiten la representación del pasado en el presente -considerando los marcos de referencia espaciales o temporales (Balbuena, 2013; Halbwachs, 1992)- para pensar la construcción a futuro (Jelin, 2012). Solo podemos recordar si tenemos en cuenta los marcos de la memoria colectiva; en este sentido, los recuerdos personales se encuentran inmersos en narrativas colectivas, que enfatizan la presencia de lo social incluso en los momentos más individuales (Jelin, 2012).

De este modo, esta sección comprende los resultados y el análisis de los mismos, a partir de las entrevistas realizadas a las y los docentes de la I.E, observación participante y diario de campo; como también la teoría e investigaciones realizadas sobre el tema. Los resultados se organizan en cuatro ejes temáticos: 1) *representaciones del contexto social*, que hace referencia a la violencia social y estructural que se vive en la zona y afecta a las problemáticas que se perciben en la I.E; 2) *memorias de las y los docentes sobre el CAI*, que busca dar cuenta de las narrativas construidas por las y los docentes a partir de sus experiencias relacionadas al conflicto y su vivencia actual; 3) *prácticas docentes en torno a la enseñanza del CAI*, que busca visibilizar las representaciones que tienen sobre la escuela, la dinámica de trabajo y su práctica docente, comprendiendo el abordaje del CAI; y, finalmente, 4) *propuestas y retos en la enseñanza del CAI*, en la cual se señalan algunas propuestas, a partir de la reflexión de las dificultades que presenta el abordaje de este tema en este contexto social.

1. Representaciones del contexto social:

El primer eje temático, *Representaciones del contexto social*, recoge las representaciones que tienen las y los docentes sobre su contexto social. Para ello, se parte de la noción que las problemáticas presentes en la I.E guardan relación con las problemáticas sociales y estructurales del contexto, por lo cual, resulta importante enfatizar la violencia desde su carácter transversal y estructural. Esta se encuentra caracterizada por la ausencia del Estado, desde un marco de desigualdad social naturalizado, que lleva a la vulneración de DD.HH. A partir de ello, se desarrollarán las siguientes categorías: a) *violencia estructural*, b) *violencia social* y c) *realidad de la institución educativa*.

a. Violencia estructural:

La primera categoría, *violencia estructural*, describe la situación de violencia observada en el contexto social, que, al partir de una condición de desigualdad social permanente en el tiempo, constituye una situación de violencia estructural, que interviene en la configuración de nuevas subjetividades y el desarrollo de las dinámicas sociales.

Para comenzar, el distrito de Pangoa forma parte de uno de los cuatro distritos que pertenecen al VRAEM -valles de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro-; zona de alta conflictividad, por la incursión del narcotráfico. Esta zona declarada en emergencia (Decreto Supremo N° 117-2018-PCM), implica una mayor presencia y movilidad de las Fuerzas Armadas y policiales en el territorio -además de los despliegues de programas multisectoriales-. Debido a la alta conflictividad, presenta indicadores sociales sensibles que la ubica en una condición de alta vulnerabilidad, con altos índices de pobreza y violencia, evidenciada en los remanentes de violencia intrafamiliar y social asociada al narcotráfico y terrorismo (Cárdenas y García-Calderón, s/f; Municipalidad provincial de Satipo, 2017).

Al respecto, Johan Galtung (2009) señala que estas problemáticas sociales que suponen una violencia directa y visible, se sostienen en una violencia estructural y cultural, que termina justificando y legitimando la presencia de las mismas. Muchas veces no es percibido como tal o no se problematiza, sin embargo, es necesario pensar y visibilizar estos mecanismos de control y opresión, que enmarcan procesos de estratificación social donde se produce un perjuicio en la satisfacción de las necesidades básicas humanas.

En las narrativas de las y los docentes resalta la percepción negativa y de ausencia del Estado, al partir de un marco de desigualdad social donde los servicios sociales básicos no se encuentran repartidos de forma homogénea. En esta línea, el derecho a la salud, educación, trabajo digno y seguridad, se encuentran vulnerados al ser limitados en acceso o calidad de servicios.

No, pero es que no llega tanto el Estado todavía. Dicen que está en emergencia y todo el apoyo, pero no se hace notar tanto eso. Esa es la percepción que tengo del Estado como sociedad aquí en esa zona. (Juan, 30 años, profesor del área de Religión).

Es importante hacer énfasis en este aspecto, pues Junín fue una de las regiones más afectadas por el CAI al ser una de las más pobres del país, además de mantener grandes brechas de desigualdad no solo económica, sino también social, con problemas de discriminación cultural y étnica (CVR, 2003). A ello, la CVR (2003) agrega que el CAI agudizó y dejó como secuelas estas condiciones de pobreza y desigualdad, agravando las formas de discriminación y exclusión que debilitaron las redes sociales y emocionales, propiciando una cultura de temor y desconfianza.

En relación a este punto, en el 2017 el INEI reportó el incremento porcentual de 3.7 en los indicadores de pobreza de Junín, siendo 21.2% el porcentaje de pobreza monetaria en la región, a comparación de Lima (13.4%). En cuanto al distrito de Pangoa, de acuerdo al MIDIS, el 31.6% de las personas se encuentran en situación de pobreza, siendo casi el 20% quienes se encuentran en situación de pobreza extrema (Municipalidad de Pangoa, 2015). Estas brechas son mayores cuando se realiza un análisis multidimensional de la pobreza -entendida desde el enfoque de desarrollo humano como un conjunto de privaciones al desarrollo de capacidades humanas (educación, salud y nivel de vida), que limitan alcanzar un nivel de bienestar digno-: El 12.4% de la población en el Perú sería multidimensionalmente pobre, siendo la cifra de 32.7% en zonas rurales y de 3.4% en zonas urbanas (PNUD, 2018).

Finalmente, se encuentra que el 8% de las personas carecen de un documento de identidad y el 28% de familias viven en una situación de violencia familiar, en la cual la mujer es la más perjudicada (Municipalidad de Pangoa, 2015). Esto último, evidencia cómo la violencia en sus diversas expresiones, desde las dificultades en el ejercicio de derechos fundamentales y la violencia expresada de forma más directa, son aspectos estructurales que requieren ser atendidos.

b. Violencia social:

La segunda categoría, *violencia social*, comprende las diversas expresiones de la violencia social identificadas por las y los docentes, que afectan el estado de seguridad y convivencia ciudadana de la zona. Para ello, partiendo del marco de desigualdad social que afecta a las distintas regiones, en especial a zonas rurales, se enfatiza el devenir de la situación de violencia social, que se agudiza en algunos espacios, y se observa en las narrativas de las y los docentes.

En primer lugar, resaltan entre las problemáticas el narcotráfico y sicariato que, a pesar de los operativos realizados por ser una zona de emergencia, persiste en las comunidades, generando un ambiente de desconfianza, desprotección y temor que se une a la percepción de desesperanza ante la imposibilidad de un cambio. Asimismo, se reconoce a la delincuencia como problemática que genera inseguridad ciudadana; y la violencia intrafamiliar y sexual, haciendo énfasis en la afectación en su mayoría a mujeres y niñas. Sumado a ello, se agrega al alcoholismo y la drogadicción, como problemáticas que afectan -en su mayoría- a los jóvenes y adolescentes, presentes en la misma I.E. Esto lleva a que muchos adopten diversas conductas de riesgo, desertando en los estudios y llegando incluso a realizar actos delictivos que pueden limitar sus oportunidades de desarrollo.

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. (José, 40 años, profesor del área de Ciencias Sociales e Historia).

Por otro lado, el embarazo adolescente es percibido como otra problemática recurrente que se deriva de la “falta de educación” y una “crianza sin límites”. Eso hace que se formen familias en las cuales se repite este patrón, perpetuando una forma de vida que los limita a adquirir oportunidades para mejorar sus formas de desarrollo y, en muchos casos, salir de una situación de pobreza. Dentro de esta perspectiva, las y los docentes asignan a la educación un valor importante, considerándola como una vía para alcanzar el desarrollo, al reconocer en su rol una labor necesaria, elemental, transformadora y en ocasiones “salvadora”, para evitar que los jóvenes caigan en estas problemáticas sociales y puedan recibir una educación integral.

En educación, los padres de familia no... acá -la mayoría será, pues, ¿cuánto? - el 1% tendrá grado de instrucción con 5to de secundaria, los demás tendrán primaria incompleta, secundaria incompleta. Los padres aquí necesitan una alfabetización. No están preparados. No tienen el grado de instrucción para educar a sus hijos. Y producto de ello se vienen distintos problemas, y eso nosotros lo vemos en los días (...) Los padres, a veces, se juntan a temprana edad y ellos buscan, pues, solventar, buscan algún trabajo. Y como no tienen una profesión, como no tienen un grado de instrucción, ¿qué hacen?

Vienen aquí, a lugares alejados a buscar empleo y ahí encuentran la agricultura, que es la cosecha de café, las frutas, ¿no? Y producto de ello, acá mismo a veces vienen con su familia, con 1, con 2 hijos, siempre. Otros se quedan acá con la familia y hacen su vida, ¿no? (César, 46 años, profesor del área de comunicación).

Finalmente, se presentan conflictos territoriales entre el distrito de Pangoa y Mazamari. Estos, al ser colindantes, muestran disputas por los límites del territorio, que lleva a que muchos pobladores -e incluso las y los docentes- no lleguen a desarrollar un sentido de identificación y pertenencia con el distrito de Pangoa, encontrándose a la espera de acciones del gobierno local. En este caso, algunos docentes señalan que se suelen generar frases alusivas a esta rivalidad, como “Pangoa danza, Mazamari avanza”, enfatizando en el progreso de este último distrito en cuanto al desarrollo local. Lo expuesto coincide con los informes memoria del Municipio de Pangoa (2017), en los cuales se mencionan los problemas generados por los límites territoriales entre ambos distritos, que limitan el desarrollo de políticas públicas eficaces para el desarrollo de San Martín de Pangoa y, sobre todo, de los centros poblados.

c. Realidad de la Institución Educativa:

La tercera categoría, *realidad de la institución educativa*, comprende la incorporación y transversalización de la dimensión de la violencia, en su carácter social y estructural, en la realidad de la Institución Educativa. Por ello, se abordan algunos elementos en torno a las condiciones de enseñanza de las y los docentes, como la infraestructura y servicios, que intervienen en la configuración de las subjetividades y sus prácticas docentes.

En cuanto a la institución, esta surge en respuesta a la necesidad de un colegio que pueda estar más cerca de las comunidades. Su ubicación en “la cumbre” del C.P Santa Elena -a dos horas en movilidad del distrito de San Martín de Pangoa- da cuenta de una realidad que excluye, al ser pocas las I.E que se encuentran cerca de las comunidades, y grandes unidades escolares las ubicadas en zonas urbanas. En el caso de la I.E Santa Elena –como otras I.E en zonas rurales- surgió por iniciativa de un grupo de familias que deciden organizarse para la gestión y creación de un plantel. Esta inicialmente recibió el apoyo del Municipio y luego fue respaldada por la UGEL; sin embargo, este apoyo no es constante, quedando muchas veces limitado a algunos criterios.

En las zonas rurales tienen que haber 15 estudiantes por aula. Entonces, si no hay esa cantidad, simplemente cada padre de familia tiene que ver de qué manera educa, de qué manera se preocupa por sus hijos. O sea, el Estado es tan frío que toman esa decisión: si hay 15 o 20 estudiantes que necesitan estudiar, simplemente no hay presupuesto, no cubre el Estado y ya, que se la vean ellos. Y producto de eso es que tanta gente se queda sin estudio, tantos jóvenes sin estudio, y llegan ellos a ser padres de familia. Y como le digo, de qué hablaba, o sea, hay marginación. El gobierno no está atendiendo a ese grupo social que tanto necesita. No hay una atención como debe ser, respecto a lo educativo. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

Por otro lado, a pesar del apoyo de la UGEL, no se asegura necesariamente la prestación de servicios básicos en la I.E. En el caso de la I.E Santa Elena, en la actualidad recibe la categoría de “Rural 1 (R1)”, al no contar con la presencia de servicios básicos como luz, agua y desagüe (Escale, 2018); no obstante, como señalan los docentes, este reconocimiento es temporal a pesar de la presencia de las desigualdades sociales de forma permanente.

Al respecto, si bien la I.E cuenta con la infraestructura adecuada -a raíz de la construcción conjunta que se realizó con la Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible- se observa que esta no recibe mantenimiento, requiriendo de algunos servicios que dificultan el desarrollo de las clases y complejizan los retos de la práctica docente (ej. el funcionamiento de los baños, el uso de recursos audiovisuales y electrónicos). Asimismo, se observa la carencia de otros servicios externos a la institución: cuenta con poca conectividad de teléfono e internet, que dificulta la comunicación y el uso de recursos virtuales para las clases; tiene limitado acceso a servicios de salud cerca, limitando la posibilidad de responder a cualquier emergencia; y, finalmente, el transporte es escaso, lo cual implica un esfuerzo adicional en términos de costo y tiempo, siendo el motivo por el que muchos docentes optan por el transporte particular (moto) o por residir en o cerca del colegio.

Ante lo expuesto, surge el sentimiento de insatisfacción por parte de las y los docentes, al percibir que su trabajo no es reconocido por el Estado, como sí sucede en el caso de otras carreras. Esto se expresa en la siguiente cita:

Por ese salario que es mínimo lo que ganamos, ¡y nos exigen tanto!, ¿no? Eso es lo más irónico. A través de una evaluación, el docente es evaluado y lo peor, o sea, ¿cuál es la

amenaza? Docente que no rinde en su aula, simplemente ya no puede enseñar. El título que ha obtenido a través de las fuerzas 5 años, ese título queda invalidado. Y yo pregunto, en el Perú, en el mundo, ¿a qué otra profesión le hacen eso? ¿evalúan a un contador si este contador no rinde? ¿o a qué edad debería quedar invalidado su título? A un abogado, ¿qué tantas anomalías cometen? ¿acaso se le invalida su título?, ¡no! Pero sí con el docente, sí con la educación, entonces, son cosas, atropellos que se vienen dando en el sector educación. Es algo injusto eso, ¿no? (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

A partir de lo señalado es importante considerar que, si bien se han implementado mecanismos de reconocimiento a los docentes que trabajan en zonas rurales (ej. Bonificación adicional de acuerdo a la clasificación de ruralidad), aún no se desarrollan políticas públicas que cuestionen y busquen cambiar estas condiciones de trabajo y vida. En este punto, cabe reflexionar sobre cómo estas condiciones sociales de infraestructura y carencia de servicios van inscribiéndose en las subjetividades de las y los docentes, e intervienen en la forma en la cual vivencian su experiencia, generando tensiones y desencuentros que afectan su misma práctica educativa.

En este sentido, partiendo de la noción que el sujeto siempre se encuentra “sujeto” a su contexto y a paradigmas existentes, se habla de un “sujeto sujetado”, desde el cual, el control se instaura mediante discursos que construyen subjetividades, relaciones e instituciones (Agamben, 2015; Foucault, 2005). Como señala Calzetta (2011), estos discursos de lo social influyen en la configuración personal del sujeto, interviniendo en lo que permanece y cambia, y apropiándose de lo que se va constituyendo. En adición, como señala Briuoli (2007), la subjetividad desde lo social se construye y deconstruye permanentemente, moldeando las relaciones sociales, mentes y cuerpos. La violencia social, en esta línea, 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, al generar quiebres a nivel personal y en el tejido social, difíciles de recomponer tras una situación traumática. De este modo, la experiencia de conflicto se sigue manteniendo y operando a nivel simbólico.

En el caso de las y los docentes, considerando el contexto de violencia social y estructural en el que viven, estas situaciones se podrían inscribir como presiones y tensiones que afectan su práctica pedagógica. A ellas se suman las normativas que deben de cumplir, las rutas de

aprendizaje a seguir - muchas veces descontextualizadas de la realidad educativa, de la I.E y de los estudiantes-, y el temor a ser acusados de “apología al terrorismo”, que opera a nivel de los discursos e interviene en las dinámicas y prácticas sociales, en un contexto donde aún persiste el estigma hacia el magisterio y la criminalización de la protesta.

Es en este contexto social e histórico que comienzan a tejerse narrativas en torno al periodo de violencia política en el país. Estas encuentran matices de acuerdo al lugar de procedencia, sus experiencias personales y experiencias de trabajo como docentes en comunidades urbanas y rurales de la región Junín y el departamento de Huancavelica. Todas estas variables median su cercanía o distancia del CAI, la apertura a hablar del mismo, la relevancia que le otorgan, y en sí, su misma práctica docente.

2. Memorias de las y los docentes sobre el CAI:

El segundo eje temático, *Memorias de las y los docentes sobre el CAI*, comprende las narrativas construidas por las y los docentes en torno a la experiencia del conflicto armado interno. Tomando en cuenta el contexto de violencia mencionado con las diversas problemáticas latentes, se plantea el desafío de repensar la temporalidad asignada al CAI, desde el devenir particular del mismo en la zona de la selva central. A continuación, se desarrollarán las siguientes categorías: a) *narrativas sobre el CAI*, b) *temporalidad del CAI*, c) *consecuencias del CAI* y d) *valoración asignada al CAI*.

a. Narrativas sobre el CAI:

En cuanto a la primera categoría, *narrativas sobre el CAI*, esta comprende las narrativas construidas por las y los docentes en torno al CAI. Para ello, ocupa dos niveles de análisis: *a nivel individual*, recoge experiencias de la etapa escolar, universitaria, y ámbito familiar; y *a nivel social*, abarca la práctica docente en el trabajo con comunidades y actores locales en la actualidad.

A nivel individual, los recuerdos asociados a la etapa escolar retratan episodios en los cuales el PCP-SL se hacía presente en las I.E a través del izamiento de banderas del partido –que en algunos casos se sigue izando- “pintas” en las paredes e incluso atentados (ej. la explosión de la puerta del colegio). En respuesta, las FF.AA. y PNP, al tener bases cercanas a los centros

educativos, realizaban requisas, muchas veces empleando la represión y persecución, como también el “ajusticiamiento” y detención de docentes y estudiantes involucrados en estos movimientos, como una forma de inculcar el temor en la población.

En el colegio... yo recuerdo que, en las mañanas, nuestro colegio amanecía abanderado con la bandera de ese movimiento senderista. Teníamos un acta grande y, en las mañanas –nosotros llegábamos a las 7 al colegio- ya estaba con una bandera ahí. Venían y se ponían a revisar a todos los estudiantes en la puerta. Todos. Inclusive, llegando a manosear a las chicas, ¿no? A las chicas, los militares que –inclusive llegaron militares desde Lima- llegaron, en el colegio nos revisaban a la hora de llegar a todos los alumnos nuestras mochilas. Y, este... ingresaron hasta instructores de la policía en el salón, como profesores al colegio, para tratar de buscar o encontrar “supuestamente” estudiantes de secundaria que sean de repente simpatizantes o seguidores de ese grupo. (César, 42 años, docente de comunicación).

Luego, en la etapa universitaria, la represión continúa presente en los relatos de las y los docentes. Mencionan que en la Universidad Nacional del Centro de Huancayo y la Universidad Nacional de Huancavelica, durante estos años de violencia existían estudiantes simpatizantes del PCP-SL que obligaban, en muchos casos, a otros estudiantes a participar de las arengas y concentraciones mediante el uso de la fuerza. Ante ello, recibían como respuesta la represión por parte del ejército, que arremetía contra todos sin considerar distinción. Sin embargo, en el caso de la Universidad de Huancavelica, al instituirse un día especial llamado de la “Hoz y Martillo” o “Día rojo”, la población e incluso la policía, se veía limitada a intervenir, pues se podía producir una balacera.

Como les digo, eras delegado de aula y ya estabas “fichado” o desaparecías. Sobre todo, los estudiantes de los últimos semestres, ¿no? De los últimos años (cuarto y quinto) y nosotros, cuando iniciamos, veíamos eso. Había, o sea, de haber había grupos de estudiantes que estaban en ese movimiento porque la universidad del centro había días que ingresaban, nos reunían por la fuerza, así, con violencia, y querían darnos charla. Pero, sin embargo, ahí venía nomás el ejército. En 5 minutos aparecían. No duraban más de 10 minutos. Hacían sus arengas y se escapaban, ¿no? Venía el ejército, nos arremetía a todos. O sea, nos metía en ese mismo costal a todos -varones, mujeres, fichados-; o sea,

yo digo, ¿habrá habido? Sí, ha habido estudiantes que de repente han sido simpatizantes, pero por culpa de ellos todos hemos sido arremetidos. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

En relatos expuestos, se muestra cómo la violencia se ejercía desde ambos bandos, generando la sensación de desprotección y a la vez de adaptación ante el contexto adverso. Sumado a ello, uno de los docentes que estudió en la Universidad del Centro señala que el hecho de llevar cátedras de materialismo histórico y dialéctico hacía que se vuelvan más propensos a ser “fichados” como sospechosos, siendo acusados del delito de apología al terrorismo, por poseer libros referentes al comunismo y socialismo. Cabe mencionar, que los relatos son acompañados de una sensación de persecución, vinculada a la experiencia de “shock” y “trauma”, ante el miedo de ser acusados de “apología al terrorismo” y recibir represalias.

Esto coincide con lo señalado en el informe final de la CVR sobre el sistema educativo y la infiltración del PCP-SL en las aulas. La estructura jerárquica, colonial y autoritaria de la escuela, sumada a su capacidad para llegar a las comunidades, la organización y movilización del magisterio y los estudiantes, hizo que el PCP-SL encuentre en el campo educativo el espacio propicio para difundir su ideología (CVR, 2003; Wilson, 2014). Además, muchos de los maestros mantenían posiciones dogmáticas y una visión simplista de la realidad, lo que permitió que sus demandas y expectativas puedan ser reelaboradas en el discurso senderista y expandidas como propuesta de cambio radical, solo alcanzables mediante la violencia (Ansión et al., 1992; CVR, 2003; Sandoval, 2004; Trinidad, 2004). Por su parte, la estrategia contrasubversiva utilizó la represión y persecución contra estudiantes y maestros -sin hacer distinción-, llevando a detenciones y desapariciones arbitrarias registradas en aproximadamente 300 por la revista *Idéele* (CVR, 2003).

Cabe mencionar, en torno a los relatos dentro del contexto universitario que, por la misma diferencia etaria, algunos de los docentes no reportan haber pasado por la experiencia directa del CAI, debido a que ingresaron a la universidad en los últimos años o en una etapa posterior al periodo de violencia política. Por ello, sus narrativas personales establecen cierta distancia con los relatos de “represión” en el espacio universitario.

Por otro lado, *a nivel social*, las y los docentes hacen referencia a la sensación de temor de transitar libremente por el espacio público, debido a los constantes atentados terroristas, sobre

todo en algunas comunidades de la sierra de Junín, cerca de la provincia de Huancayo, en los distritos de Pucará y Sapallanga. Asimismo, refieren otros atentados en la selva de Junín, en el C.P de Naylamp de Sonomoro, Tsiriari, y otros pueblos que se encuentran en la ruta hacia el distrito de Mazamari (ruta actualmente utilizada para el narcotráfico). En sus memorias dan cuenta, cómo la población de comunidades rurales fue la más afectada, siendo por medio de la coacción y amenazas que se les obligaba a enlistarse; como también, para no recibir represalias, compensaban su participación con “cupos” de alimentos y productos.

Las personas que ocupaban algún cargo público -las autoridades de los municipios, funcionarios de empresas, directores o profesores de colegios, ronderos o comuneros- fueron los que muchas veces sufrieron actos de violencia directa, como el caso de ajusticiamientos públicos. Ante ello, la respuesta contrasubversiva del Estado consistió en la inserción de las FF. AA y policiales al territorio, instaurándose en la zona y encargándose de resguardar el orden y proteger a la ciudadanía; no obstante, muchas veces establecieron una atmósfera de temor mediante el uso de la represión, la realización de detenciones arbitrarias, violaciones y crímenes.

Como le decía hace un momento, mi papá tenía terreno acá y hemos tenido que salir de esta zona. Tuvimos que ir hacia Pangoa. Igual, en Pangoa también había alrededores, igualito era la misma situación. Nadies podía dormir, por ejemplo, en casa. Todos teníamos que ir al monte prácticamente a dormir. Porque de un momento a otro visitaban ahí o entraban a una casa, ¿no? Con amenazas y todo eso. Bueno, esa es la imagen que tengo, unos años bien difíciles para nosotros. (Juan, 30 años, profesor de Religión).

Esta cita, refleja cómo se vivieron los años de violencia en el territorio. La CVR (2003) señala que, en la región Junín, se presentaron casos en las provincias de Huancayo, Concepción, Chanchamayo, Jauja, Junín, Tarma, Yauli, Chupaca y Satipo; siendo en esta última, el distrito de Pangoa, uno de los afectados, sobre todo las comunidades de Naylamp de Sonomoro y Tsiriari (Canchuricra, et. al., 2015). Asimismo, en los capítulos relacionados a las afectaciones a los pueblos indígenas y el caso de los Asháninkas, se enfatiza que estos últimos sufrieron en su mayoría, desplazamientos forzados y desapariciones, además de actos de abuso y violaciones. Se calcula que de 55 mil Asháninkas, 10 mil fueron desplazados forzosamente por los valles del Ene, Tambo y Perené, 6 mil fallecieron y 5 mil estuvieron cautivos por PCP-SL; siendo entre 30 y 40 las comunidades Asháninkas que desaparecieron (CVR, 2003).

A partir de lo expuesto, se encuentra que los relatos señalados dan cuenta de “memorias sueltas”, con recuerdos en algunos casos poco explorados, que se muestran como fragmentos de una narrativa; si bien estas establecen vinculación con la historia nacional, no logran adquirir una significación social que permita trascender la individualidad y constituirse como “memorias emblemáticas” (Stern, 2000). Estos recuerdos constituirían “memorias literales”, que desde la clasificación de Todorov (2000), serían memorias limitantes al reducir los eventos a episodios únicos e irrepetibles, sin permitir la trascendencia o aprendizaje de los mismos, como sí sucede en el caso de las “memorias ejemplares” (Todorov, 2000).

Es importante considerar que las memorias de las y los docentes no son del todo uniformes y homogéneas. En algunas narrativas, se encuentra que el CAI comprendió la participación de dos bandos: por un lado, el PCP-SL y MRTA, y, por el otro, las FF.AA. y la PNP. De esta manera, establece similitud y relación con la tesis “entre dos fuegos”, en la cual la CVR señala que las comunidades campesinas y amazónicas fueron las más afectadas por ambos bandos, alcanzando el 75% de las víctimas reportadas (CVR, 2003).

En Huancayo, por ejemplo, por aquel entonces, los centros poblados eran más pequeños, entonces iban del ejército, le llamaba a sus autoridades, los reunía en la plaza y los hacía arengar con frases alusivas a la patria y así los tenía hasta noche -10 o 11 de la noche. Venía el otro bando, igualito, les hacía arengar y les daba su charla. Entonces, en ese tiempo, ¿a quién ibas a hacerle caso? ¿al ejército o al senderismo? Entonces, la población qué hacía: por el temor, ni al otro tienes que salir a favor. Cuando un grupo llegaba a tu pueblo a tu centro poblado, tienes que hacer lo que ellos te dicen, porque si le cuestionas, basta con que le decías algo y ya pues, tomaban represalias. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

No obstante, otras narrativas resaltan la responsabilidad de un solo actor, en este caso, Sendero Luminoso, haciendo énfasis en la denominación de este periodo como “terrorismo”, sin considerar la responsabilidad de los militares en los casos de violencia y crímenes de lesa humanidad. Más aún, en algunos casos señalan el rol de los militares como los actores que se encargaron de brindar seguridad y confianza ante la violencia producida por Sendero.

Cerca era mi colegio a mi casa y cerca estábamos ahí; y siempre era de noche, yo me acuerdo, a partir de las 8, 9 de la noche nadie andaba ya. Los militares era que pasaban

hasta Huamancaca, incluso caminando. (...) Claro, básicamente no hemos visto, prácticamente yo no he visto incluso que vivía ahí. Era, al contrario, cuando era pequeño ya como se instaló la base era una fortaleza. Ahí recién queríamos ir a estudiar, pues decíamos: “no, no nos va a pasar nada”, porque mirábamos al colegio y a cada 10 metros yo creo que encontrábamos un militar y, por parte de ellos, no he visto o no he percibido un abuso. (Matías, 35 años, profesor de área de Educación física).

Ambas memorias, disidentes entre sí, concuerdan con la tesis propuesta por Degregori (2003), en la cual se señala la presencia de una “memoria de salvación” y una “memoria para la reconciliación”, como narrativas que se encuentran en disputa por obtener mayor legitimidad y representación social (Barrantes y Peña, 2006; Stern, 2000). Por un lado, la “memoria de salvación” cuestiona el informe de la CVR, considerando que las violaciones a los derechos humanos cometidas por agentes del Estado fueron “excesos” justificados dentro de la lucha contrasubversiva; bajo la cual el gobierno de Alberto Fujimori devolvió el estado de paz al derrotar al PCP-SL. Por otro lado, la “memoria para la reconciliación”, respalda el informe de la CVR, al reconocer la responsabilidad de ambos actores en el conflicto, enfatizando en las brechas sociales que llevaron a la distribución desigual de la violencia (Barrantes y Peña, 2006).

En el caso de las y los docentes, sus relatos comprenden y dan cuenta de la disputa que existe a nivel nacional por la legitimidad y hegemonía de las memorias. Sus memorias construidas desde espacios subalternos, muestran experiencias personales que no han logrado dialogar del todo ni ser integradas a una narrativa local y nacional (Fernández, 2017). En este sentido, sus memorias individuales, reflejan la dificultad de poder elaborar un discurso colectivo y una “memoria emblemática” (Stern, 2000) 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.

b. Temporalidad del CAI:

En cuanto a la segunda categoría, *temporalidad del CAI*, esta parte del reconocimiento de las memorias construidas por las y los docentes, y la temporalidad comprendida en la misma. En

este caso, se observa que las narrativas no se circunscriben al periodo establecido por la CVR entre 1980 al 2000; y, más bien, comprende eventos desde 1985-1990 que se extienden hasta la actualidad, desafiando la lógica temporal establecida, al incorporar al narcotráfico como una problemática actual que guarda relación y continuidad con el terrorismo.

De este modo, las y los docentes expresan que la violencia se mantiene dentro de una lógica de continuo, en la cual se reproduce la misma relación de violencia y coacción con las comunidades indígenas; haciendo uso, en algunos casos, de símbolos como la hoz y el martillo, utilizados por Sendero Luminoso. Esto se observa en la siguiente cita:

Él ha trabajado por Arinco, por Chichileni, por lugares. Igual como yo, viaja, pero semanal él regresa, y ha visto incluso pasando por los ríos. Incluso le han agarrado a él y le han dicho: ‘no sabes nada’, y le decían *sordomudo* sino ya... él me cuenta pues. Como somos hermanos ya él me cuenta, con esa confianza él me dice esta situación. Y no solamente por parte de él. Pienso que sigue porque, como dicen, está reflatando esta situación porque no solamente... el 2016 y, no, el 2013 empecé a trabajar en Palomar y lo que sucede es que 2 días a la semana subía. En uno de esos había un enfrentamiento que, dicen, narcoterroristas con los sinchis de Mazamari, aquí en Palomar. (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

La mayoría de docentes refiere haber tenido una experiencia cercana con el narcotráfico o “narcoterrorismo”, llamado así por algunos, a partir del trabajo con comunidades nativas. Ante esta situación, unos mencionan que tenían que asumir el rol de “sordomudos” para no recibir represalia por parte de estos grupos. Esta respuesta evidencia la naturalización de los hechos, como una forma de defensa y protección ante la amenaza que perciben, que no solo es asumida por las y los docentes, sino también por la comunidad, como parte de la convivencia: “O sea, si se habla, se dice, pero no puedes intervenir. O sea, denunciar”. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

En esta línea, el modo en que se instaura esta relación con el narcotráfico reproduce la lógica del PCP-SL, al momento de enfatizar “el pueblo es el ojo y oídos de todos” (CVR, 2003). En este caso, el miedo y la desconfianza continúan paralizándolo y limitando la capacidad de respuesta. Al respecto, Fernando Ulloa (1995) utiliza el término “encerrona trágica”, para enfatizar la situación en la cual una persona, para vivir o desarrollarse, depende de alguien que lo

maltrata o violenta, sin considerar su situación de invalidez. De esta manera, se sostiene una relación entre víctima y agresor, que, al ser naturalizada, deja la sensación de mortificación, ante la resignación y desesperanza de no poder enfrentar la situación. En este caso, las y los docentes, y actores de la comunidad, al encontrarse en un escenario extremo que pone en riesgo su vida e integridad, terminan adaptándose y sometiéndose a las condiciones establecidas, por temor a recibir represalias por parte de los narcotraficantes.

A partir de lo expuesto, se puede señalar que las memorias de las y los docentes transmiten una lógica de continuo, donde la violencia es vivida desde el presente y encuentra un correlato con la historia local. Esta representación de la violencia concuerda con los documentos oficiales del municipio de Pangoa y Satipo, en los cuales se hace énfasis a la historia de violencia y opresión de la región, que si bien se acrecienta en ciertos periodos, se mantiene de forma permanente en las problemáticas sociales, como el narcotráfico (Canchuricra, et. al., 2015; Municipalidad provincial de Satipo, 2017; Municipalidad provincial de Pangoa, 2018).

En relación a ello, Denegri y Hibbett (2017) proponen el concepto del “recordar sucio”, como una categoría crítica al “buen recordar”, que busca cuestionar la construcción de una narrativa única o proceso lineal orientado hacia la justicia y reconciliación. Ellas señalan que las narrativas construidas en torno al conflicto -desde la noción del “buen recordar”-, circunscriben los eventos ocurridos dentro de un marco temporal definido entre 1980-2000. Esto limita la posibilidad de considerar otras formas de violencia sociales y estructurales, que prevalecen en la actualidad, y se encuentran presentes en las vivencias que relatan las comunidades.

En esta línea, Agamben (1998) señala cómo en las sociedades modernas se ha producido y produce una normalización de la violencia, que refuerza la marginalización de ciertos grupos sociales en torno al derecho y la ciudadanía. De este modo, la violencia deja de ser vista como un “estado de excepción”, para ser comprendida como una práctica sistemática de vulneración de derechos, sobre todo en el contexto latinoamericano, donde la estructura colonial se mantiene como elemento diferenciador (Agamben, 1998; Franco, 2016). El vivir en un estado de excepción constante, hace que existan grupos minoritarios que se encuentran de espaldas a la ciudadanía, inscribiendo dentro de sus subjetividades estas violencias permanentes (Denegri y Hibbett, 2017). Finalmente, el peligro de creer que solo existe una historia limita el reconocimiento de la diversidad de memorias, y con ello, el ver a todas y todos como ciudadanos y ciudadanas.

Mirko Lauer (2003) hace referencia a la “desaparición de la desaparición”, como una figura que permite dar cuenta de cómo la violencia hizo desaparecer a peruanos y peruanas que, para la nación, ya habían dejado de existir mucho antes del conflicto: “sujetos a los que se les ha negado la condición de sujetos” (p. 129). Lucero Vivanco, por su parte, agrega a la reflexión que existiría una tercera muerte por la cual atraviesan las víctimas. Una primera muerte simbólica- por no ser consideradas ciudadanas, siendo invisibilizada su existencia por la marginación y exclusión social; una segunda muerte –esta vez real- por la violencia directa de los grupos armados sobre las personas y colectividades; y finalmente, una tercera muerte –simbólica- a causa de una nueva exclusión social, por la falta de justicia transicional. Esta triple muerte o desaparición se podría aplicar en estos casos, donde tanto las víctimas directas como indirectas aún no reciben reparación, siendo invisibilizadas sus historias y relatos, ante un contexto que continúa siendo violento con ellas y ellos (Vivanco, 2018).

Así, resulta difícil tomar distancia de la situación y analizar lo que ocurre, sobre todo, cuando existen problemáticas sociales que se configuran dentro de la violencia social y estructural. En este caso, el narcotráfico, al reproducir un modo de relación y violencia presente antes y durante el CAI, genera temor y desconfianza, disminuyendo la posibilidad de articular fuerzas para generar un cambio.

El temor de ellos mismos, muchos tienen familia. Es el temor porque el año pasado, mira, yo me entero todo esto porque mi hermano ha estado trabajando ahí e incluso los profesores ya no querían ir a trabajar (...) ¿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. (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

En esta cita, se evidencia cierta desesperanza por parte de las y los docentes, sobre la posibilidad de encontrar soluciones desde las comunidades y el Estado -representado por la UGEL-. Este último deja de ser percibido como un ente de protección, y pasa a ser considerado una institución ausente, que los mantiene aislados, sin establecer monitoreo y supervisión.

Finalmente, sumado al narcotráfico, uno de los docentes hizo mención a la corrupción como problemática vista en todas las esferas, que genera y mantiene la desconfianza en las autoridades y representantes: “En realidad, esos narcos, toda esa droga es de los ministros, será

pue' ahorita, será de lo que tienen los congresistas" (Richard, 42 años, profesor del área de Matemática). Al respecto, considerando que en los relatos anteriores se establece una asociación entre el narcotráfico y terrorismo, la vinculación establecida con la corrupción invita a pensar en la relación compleja que existe entre el narcotráfico y los diversos actores del CAI (CVR, 2003). En este sentido, aún resulta necesario reflexionar sobre esta problemática, tomando en cuenta su historicidad, las relaciones de poder y corrupción en las que se encuentran inmersas, como una forma de construir memorias que nos inviten a responder a los conflictos y problemas sociales.

c. Consecuencias del CAI:

La tercera categoría, *consecuencias del CAI*, comprende diversos aspectos considerados por las y los docentes como secuelas del periodo de violencia política. Estas toman en cuenta afectaciones a nivel de la esfera psicosocial y en oportunidades de desarrollo; como también a nivel del clima social, con la presencia de la inseguridad, desconfianza y desesperanza, y demandas para el desarrollo de políticas de reparación.

En cuanto a las afectaciones a nivel psicosocial, las y los docentes refieren que se continúa perpetuando la pobreza como condición inhumana y el debilitamiento del desarrollo económico, generando una sensación de agotamiento y "estancamiento" de los proyectos personales y comunitarios. Uno de los motivos por los cuales se vieron frustradas sus posibilidades de desarrollo y progreso, fue por motivo de la desaparición y muerte de sus familiares, al no contar con las condiciones para reponerse a la pérdida.

En esta línea, la tristeza, el miedo y el temor son afectos recurrentes que aparecen en los relatos, como heridas que se encuentran cicatrizando, con excepción de los casos de personas que sufrieron directamente el conflicto, tras la desaparición o el asesinato de un familiar. Estos últimos son nombrados como "afectados" y "traumatizados", al manifestar dificultades para vincularse con los otros y expresarse afectivamente, manteniendo un pobre manejo de sus emociones, al "explotar rápido" y ejercer formas de violencia verbal y física, sobre todo en el ambiente familiar.

A veces muchas personas han vivido acá la masacre, la tortura que han pasado ellos, porque a veces como se ha dado anteriormente, y ellos viven quizás como con ese sentimiento y afloran a veces en sus hijos. Yo pienso por ello que ellos, no sé, no

expresan el amor que sienten con sus hijos. (Matías, 35 años, profesor de Educación Física).

Asimismo, la inseguridad, desconfianza y desesperanza, se inscriben como parte del clima social y la dinámica de relación y convivencia que se establece en el distrito. El CAI no es un tema del cual se hable libremente en el espacio público, sino, suele estar vinculado al espacio privado, de confianza. Lo expuesto coincide con el informe de la CVR (2003), en el cual se hace referencia al miedo y desconfianza como secuelas de la vivencia de vulnerabilidad y desprotección de las víctimas y comunidades afectadas. Por ejemplo, en la experiencia de trabajo en Manta (Ayacucho) realizada por DEMUS (2005), se relata cómo el proceso de violencia política dejó fracturas a nivel personal y social, expresadas en la dificultad para elaborar los eventos, y, en ese sentido, la repetición y normalización de la experiencia; así como el deterioro de las relaciones sociales y los procesos de participación y organización (Cárdenas, et. al., 2005).

En relación a este punto, se evidencia en el contexto de la I.E en Pangoa distintas formas de repetición de la violencia. Por un lado, se encuentra como problemática recurrente al alcoholismo, visto como medio de desfogue utilizado por las víctimas para expresar sus memorias y sentimientos. Por otro lado, la violencia física es vista como una forma de resolución de conflictos, que, en lugar de proceder a establecer una denuncia y seguir un proceso legal -por la pérdida de confianza en las autoridades-, se opta por una justicia más efectiva que implica la realización de juicios populares, donde se producen linchamientos.

Ante ello, algunos docentes señalan la necesidad de que se visibilice el tema, reconociendo la violencia que se vive en la actualidad como parte de un continuo y el desarrollo de políticas integrales de reparación, haciendo énfasis en un abordaje individual, desde la reparación económica, en salud y educación. Esta última es vista como una forma de mejorar las oportunidades y salir de la pobreza; sin embargo, no se encuentran en los relatos, un reconocimiento de los recursos personales o de la comunidad para hacer frente a estas secuelas identificadas.

Finalmente, el olvido surge como un tema importante en las narrativas de las y los docentes. Si bien no hay una voluntad de olvido expresa en todos, pues se considera que es necesario abordar estos temas, si se menciona en algunos la necesidad de olvidar como una forma de poder “sanar” y “dejar de lado el rencor”.

Yo diría bastante, bastante, bastante, como usted dice, psicología. Eso debería haber bastante. Por eso usted, parece mentira, es un juego bastante importante en esas personas que se han quedado, como dice, con ese trauma, con esas imágenes que... ¡no es fácil de borrar! Uno dice “ya, olvidemos”, pero siempre, a veces dices “si hubiera estado vivo mi hijo, mi hermano, mi esposo”. Entonces empiezas un poquito a recordar. Claro, queremos olvidar, pero siempre ahí está. (Isabel, 42 años, profesora del área de CTA).

Al respecto, Jelin (2012) señala al olvido como la contraparte de la memoria, siendo este inevitable y en otros casos intencional, como estrategia de afrontamiento a nivel individual o dentro de una comunidad. En estos casos, es vivido como consecuencia de una fractura a nivel personal y social, como parte de un quiebre en las historias personales, representado en relatos fragmentados que no necesariamente dialogan con la historia local. A ello, Jelin agrega los peligros que implica cuando este se produce a nivel nacional como parte de una voluntad política para generar olvidos y silencios (Jelin, 2012; Reátegui, 2009b). Si bien, en el caso peruano no se habla de una política de olvido expresa, la estigmatización de ciertos grupos sociales al tildarlos de “terrucos” y las contra-respuestas que surgen ante algunas iniciativas de memoria, dan cuenta del peligro de caer en la historia única o relato unificador, que invisibilice o repliegue a la subalternidad, la pluralidad de memorias. En suma, la voluntad de olvido dificulta la construcción de una memoria colectiva histórica, que comprenda de forma crítica las causas, hechos y consecuencias del CAI, para brindar la posibilidad de desarrollo a procesos de participación y organización, que permitan generar respuestas a las problemáticas actuales.

d. Valoración asignada al CAI:

En cuanto a la cuarta categoría, *valoración asignada al CAI*, esta comprende la opinión de las y los docentes del CAI. En este sentido, se resalta el reconocimiento del mismo en su complejidad, al tomar en cuenta la multiplicidad de causas que afectaron el desencadenamiento del mismo. Sin embargo, cabe mencionar que esta violencia se ve justificada cuando es usada con fines “ejemplificadores”.

En cuanto a la opinión que tienen las y los docentes sobre el CAI, esta comprende que el PCP-SL manejaba un ideal de cambio social para resolver algunas problemáticas percibidas en el Perú; pero, el extremismo al que llegó, llevó a que se cometieran injusticias con personas

inocentes. De esta manera, se observa una posición crítica en la mayoría de docentes, donde si bien reconocen que se realizaron actos de violencia, estos respondieron a una motivación y una causa que buscaba cuestionar las brechas sociales y situaciones de injusticia que se vivían en el país. La argumentación deja de lado una posición dicotómica que reduce el CAI a la decisión de Sendero Luminoso de anunciar la lucha armada en 1980, y comprende una postura que busca dar cuenta de la complejidad del tema, considerando las diversas motivaciones y causas que impulsaron al desencadenamiento del mismo.

De hecho, o sea, la nueva generación, los nuevos jóvenes deben de enterarse, pero tal y como han sucedido los hechos, no como se piensa solamente culpar a uno. O sea, yo pienso que los jóvenes deben de enterarse por qué ha sido, quiénes han sido los culpables... o sea, que se enteren tal y como han sucedido las cosas. Que se enteren que por aquel entonces había crisis económica. Es algo parecido a como ahora, o sea, yo recuerdo, ¿no? Alcaldes corruptos, autoridades corruptas. Había pobreza, había analfabetismo. De todos estos problemas, este movimiento aprovecha de todas estas necesidades, este movimiento aprovecha. Y gente sumergida en ese problema le daba la razón, pues. ¿Por qué? Porque le hablaban bonito. Y creo ha habido un extremo en ellos también, ¿no? Un alcalde corrupto, ¿qué hacían? Solamente la muerte. Un poblador que se portaba mal, alcohólico o mujeriego, simplemente lo mataban. O sea, son extremismos y creo que era un contexto usualmente desesperante, pues ha habido gente que ha seguido a ese movimiento senderista porque de alguna manera tenía razón. Ellos pensaban que iban a cambiar al Perú, pero lamentablemente hemos visto que han llegado a un extremismo, ¿no? Una injusticia. Había gente inocente que perdió la vida. (César, 42 años, docente de comunicación).

Sin embargo, se presentan dos valoraciones contrapuestas en torno al despliegue de violencia. Por un lado, se le otorga una valoración positiva al ejercicio de la violencia “ejemplificadora”, expresada en el castigo dirigido a las autoridades -amenazas y ajusticiamientos públicos-, como también a la sociedad civil -ordenamiento y castigo de conductas vandálicas e ilícitas como robos-. Por otro lado, se le asigna una valoración negativa cuando esta afecta a personas inocentes que no se encuentran relacionadas con estos hechos. De

este modo, la violencia toma una connotación ambivalente desde la cual es legitimada 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. (Richard, 42 años, profesor de Matemáticas).

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 contrapesa, tiene que volver el terrorismo, pero si hay terrorismo, va a haber matanza, si hay matanza va a haber muertes y... (José, 40 años, profesor de Ciencias Sociales e Historia).

Ante ello, las y los docentes perciben la importancia de recordar estos eventos desde la escuela, con el propósito de que no se repitan, considerando el desafío que implica abordar el tema sin que esta se entienda desde el ámbito político partidario (ej. MOVAREDEF). Sin embargo, la violencia al no ser rechazada en sí misma, y ser vista solo como negativa cuando es injustificada y dirigida hacia personas inocentes surge el cuestionamiento: ¿qué tanto, ante la coyuntura actual, podría resurgir la violencia como una forma de resolución de conflictos? Asimismo, en el ámbito educativo, cabe la pregunta ¿cómo esta perspectiva del ejercicio del poder y castigo, podría avalar pedagogías más autoritarias que limiten el pensamiento crítico y reproduzcan posiciones de poder?

Por otro lado, la diversidad de memorias individuales construidas por las y los docentes en torno al CAI, da cuenta de una narrativa que por momentos se muestra alterna al relato oficial, permitiendo hablar de memorias en plural y romper con la fantasía de la unicidad del relato. De esta manera, se abre la posibilidad a pensar el CAI sujeto a diversas problemáticas precedentes, que forman parte de una historia donde se conciben factores como la desigualdad económica, la

discriminación racial o de género, la debilidad del estado-nación, la predisposición al autoritarismo, entre otros (Drinot, 2009).

Finalmente, estas narrativas y su diversidad permiten reconocer la presencia de memorias en plural, sobre todo el lugar que ocupan las memorias “subalternas” fuera del relato oficial. Al respecto, Pollak (2006) plantea la posibilidad de aproximarnos a procesos de construcción de memorias desde los espacios privados, cuestionando nuestros relatos y proponiendo la creación desde el encuentro intersubjetivo (Fernández, 2017). Estas, 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 Jelin (2012) con el término “emprendedores de la memoria”, desde el cual hace referencia a los agentes que destinan esfuerzos para la construcción de estos procesos. 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.

3. Prácticas docentes en la enseñanza del CAI:

El tercer eje temático, *Prácticas docentes en la enseñanza del CAI*, busca dar cuenta de las representaciones que tienen las y los docentes sobre la escuela rural y cómo estas subjetividades median en las relaciones que establecen con la comunidad educativa y su misma práctica docente, influyendo en el abordaje y enseñanza del CAI en el aula. A continuación, se desarrollarán las siguientes categorías: a) *representaciones de la escuela rural*, b) *práctica docente en la escuela rural*, c) *relación con la comunidad educativa* y d) *CAI en el aula*.

a. Representaciones de la escuela rural:

En relación a la primera categoría, *representaciones de la escuela rural*, esta comprende la descripción de la I.E y con ello el reconocimiento de las condiciones y dinámica de trabajo de las escuelas rurales.

La I.E ubicada en el C.P Santa Elena, se encuentra a dos horas del distrito de San Martín de Pangoa. Esta cuenta con una plana docente de ocho maestros a tiempo completo -incluyendo al director- que enseñan la totalidad de grados y materias del nivel secundaria. Debido a la modalidad de contratación, todos cuentan con un periodo menor a un año de trabajo, lo cual trae

desafíos en cuanto a la adaptación al medio, adecuación a la dinámica de trabajo con la comunidad educativa y la posibilidad de generar una propuesta articulada. En este punto, es importante considerar que, si bien se cuenta con la infraestructura para propiciar el desarrollo de coordinaciones, existen factores contextuales ya mencionados, como la distancia de la escuela, el transporte, la conectividad y comunicación de la zona, que limita que los docentes tengan espacios para compartir e intercambiar experiencias, así como coordinar las clases y proyectos de forma más articulada.

Esto se pudo observar durante la estancia en el colegio: si bien las clases son de lunes a viernes de 7:45am a 1:45pm, los lunes son días de coordinación, donde el director se encarga de hacer labores administrativas y de gestión, por lo cual no se encuentra como figura en la escuela y son pocos los docentes a cargo de la totalidad de clases. Asimismo, debido a que algunos de ellos no viven en el distrito de San Martín de Pangoa, sino vienen de provincias como Satipo y Huancayo, muchas veces llegan tarde y se van incorporando a lo largo del día. Esto mismo sucede los días viernes, por lo cual de martes a jueves los momentos de coordinación interna quedan reducidos a los recreos y momentos libres entre horas de dictado, siendo las tardes destinadas, por lo general, al desarrollo de talleres de refuerzo de los cursos, a las y los estudiantes.

Además de lo expuesto, cuentan con “horas relleno”, en las cuales asumen el dictado de cursos que no son de su especialidad, pero que han “ganado” práctica por la misma experiencia: “Siempre en la zona rural trabajamos en diversas áreas, por decir, Persona-Familia ya he trabajado 3 años, Cívica...”. (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física). Estas “horas relleno” asignadas a cursos como Persona, Familia y Relaciones humanas, sucede con el curso de Formación Ciudadana. Al respecto, uno de los docentes menciona como limitaciones, la dificultad para el desarrollo de un pensamiento crítico y una práctica articulada que busque que las y los estudiantes puedan desarrollar capacidades necesarias antes de culminar la secundaria. Así, el curso termina dependiendo mucho más de la voluntad y compromiso del docente, que de una normativa que priorice el abordaje integrado y coordinado para el logro de capacidades.

(...) 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. (José, 40 años, Ciencias Sociales e Historia).

Sumado a lo expuesto, en el compilado de investigaciones sistematizadas por Ames (2010), se presentan diversas variables que continúan afectando el trabajo educativo en zonas rurales, y que son relevantes en tanto intervienen en la experiencia y práctica docente. Entre ellas se encuentran limitaciones a nivel de infraestructura y servicios -señalados con anterioridad-, escasez de materiales básicos para el trabajo con las y los estudiantes; así como la poca capacitación y monitoreo que reciben por parte del MINEDU. Muchos experimentan sensación de aislamiento y desconexión del sistema, sobre todo al trabajar en zonas alejadas de los centros urbanos, conllevando a una baja motivación y, en ocasiones, a ausentismo docente. Si bien, este malestar no es expresado por todos los docentes, si se evidencia la carencia de materiales pedagógicos para el trabajo en el aula, lo cual afecta su práctica docente.

b. Práctica docente en la escuela rural:

En cuanto a la *práctica docente en la escuela rural*, de acuerdo a las visitas y la observación realizada a las dinámicas de trabajo dentro de la I.E, se encuentra una cultura educativa en la cual prima la reproducción de relaciones de poder asimétricas, ligadas a un modelo pedagógico tradicional, autoritario y dogmático, que a su vez da cuenta del poco apoyo y monitoreo del Estado.

En cuanto al modelo pedagógico tradicional, se observa un trato diferenciado entre docentes y estudiantes, marcado por la verticalidad. Esto se evidencia, por ejemplo, en la ubicación que ocupan las y los docentes en clase: al estar al frente o al costado de la pizarra, ocupan una posición que marca la forma en la que se establecerá el diálogo entre ambos actores y en este sentido el aprendizaje; pero también se observa en la misma enseñanza de clases, al estar basada principalmente en la revisión de los contenidos del libro y el copiado de los mismos en el cuaderno. En este sentido, son pocas las estrategias para facilitar la participación de las y los estudiantes, considerando que muchos de ellos se muestran cohibidos para expresar sus ideas en público. En esta línea, no se logra reconocer a las y los estudiantes como agentes productores de conocimiento y, por el contrario, son vistos -aunque no por todos los docentes- como receptores pasivos. Se limita sus formas de participación a la resolución de problemas e identificación de las respuestas “correctas” o “predeterminadas”, sin permitir, en su mayoría, la realización de preguntas y actividades que faciliten la reflexión y construcción de un pensamiento más crítico.

La disciplina es otro elemento visto dentro de la formación de las y los estudiantes. Esto se observa en el énfasis que le dan las y los docentes al moldeamiento de las conductas esperadas y sanción de las conductas consideradas des-adaptativas. Por un lado, desde el moldeamiento de las conductas esperadas, se promueve la cordialidad y respeto hacia las autoridades, pero, por otro lado, no se hace referencia a ese mismo trato entre compañeros y compañeras de salón. Por ejemplo, se fomenta que las y los estudiantes se levanten de sus asientos y saluden en coro cada vez que ingresa o sale una autoridad adulta del salón; mas no se inculca lo mismo entre pares, marcando una distinción entre ambos y en ese sentido una jerarquía donde el respeto se instituye de manera unidireccional.

Asimismo, los materiales de clases hacen énfasis en el desarrollo de la disciplina. Las normas de convivencia se encuentran formuladas en términos de prohibición (“no traer celular”, “no comer en horas de clase”, “no llegar tarde al colegio”) e indicaciones (“venir bien uniformados”, “venir bien aseados”) de lo que deben y no deben hacer en el colegio, mas no se busca incidir en el trato entre compañeros y compañeras. Además, en el trabajo con padres, se observan materiales en los cuales se enfatiza como problema el que sus hijos se “junten con malas amistades”, señalando que “deben escoger mejores amistades”, sin hacer énfasis en

trabajar las causas de estos comportamientos para mejorar los lazos construidos como parte de la convivencia.

Por otro lado, desde el control y sanción de los comportamientos des-adaptativos, se cuenta con las figuras de los brigadieres escolares y docentes, que se encargan del monitoreo del cumplimiento de las normas escolares y de brindar sanciones. Si bien estas figuras sancionan el comportamiento individual; a nivel colectivo, las y los docentes utilizan la “formación” como un espacio para la reafirmación de los principios del colegio, pero también del poder que tienen las autoridades. Esta se utiliza para brindar sanciones públicas y ejemplificadoras, señalando a los estudiantes que han tenido un comportamiento inadecuado, estableciendo cierta distancia con las y los estudiantes mediante el uso de un lenguaje “sofisticado”. Finalmente, algunos docentes mencionan al castigo como una práctica efectiva y válida para la formación y obediencia.

Además, ahora con los derechos del niño, los niños son intocables. Antes tu podías corregirlos, yo recuerdo que, en el colegio, cuando uno fallaba o se equivocaba en algo te reprendían y con eso ya te curabas. Cuando te daba ganas de no hacer la tarea, recordabas el castigo recibido y no te quedaba otra opción que hacerlo... ¡Santo remedio! En cambio, ahora creo que los derechos del niño los han dado para fortalecer la ignorancia del país, impidiendo la formación de los jóvenes y otorgándoles el poder a ellos. (Gerardo, 48 años, profesor del área de Educación para el trabajo).

Si bien la cita no refleja la práctica de todos los docentes, da cuenta de muchos patrones de enseñanza tradicionales que se repiten, privilegiando la heteronomía por encima de la autonomía, y proponiendo una pedagogía basada en la disciplina, el miedo, y una enseñanza memorística, que limita el cuestionamiento de lo aprendido, el desarrollo de un pensamiento divergente y crítico y el fortalecimiento de la agencia, propio de una ciudadanía democrática.

Este punto resulta importante, debido a que, en las recomendaciones del informe de la CVR, se insta a la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad, que promueva valores democráticos como el respeto a los derechos humanos y las diferencias, y valore el pluralismo y la diversidad cultural (CVR, 2003; Sandoval, 2004). Sin embargo, a pesar de la propuesta y las reformas educativas realizadas en cuanto a la EIB y educación rural, diversas investigaciones dan cuenta que aún los avances son limitados, al seguir con la

reproducción de relaciones asimétricas entre los miembros de la comunidad educativa, prevaleciendo el carácter autoritario y dogmático (Ames, 2010).

Al respecto, Barrantes, Luna y Peña (2009) refieren que las políticas educativas que transmiten y priorizan un discurso de ciudadana y promoción de una cultura de paz, en la práctica muestran dificultades para la aplicación de estos principios, al carecer de normas y guías que orienten su trabajo docente. Esto limita su accionar a la repetición de conceptos tradicionales y patriarcales de ciudadanía, que mantienen la estructura vertical de orden y disciplina, reproduciendo pedagogías que humillan, afectan la identidad y autoestima de los estudiantes. La investigación realizada por Magde (2015) reafirma este punto y enfatiza la dificultad de incorporar una educación en valores, que favorezca de forma práctica el desarrollo de acciones para la resolución de conflictos.

En esta línea, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en el año 2016 por el MINEDU, expone que existen problemas en el proceso de apropiación de actitudes cívicas por parte de las y los estudiantes. Si bien ellos reportan haber participado en actividades como votar por un representante de la escuela, es menor su participación y predisposición a involucrarse en formas activas de participación política; y menos, la comprensión crítica de conceptos relacionados a la igualdad, por ejemplo, en cuestiones de género.

En relación a este último punto, las mujeres -más aún, en zonas rurales- encuentran diversas dificultades para continuar con sus estudios. Entre ellas, el embarazo adolescente se ve como una variable que limita las posibilidades de culminar o rendir de manera adecuada, transformando sus planes de desarrollo a futuro para adecuarse a las necesidades que esto implica. En el estudio realizado por UNICEF sobre la problemática de las niñas en las escuelas rurales del Perú, señalan que las niñas y mujeres del Perú rural e indígena concentran el 76% de la tasa de analfabetismo, siendo sus ingresos económicos 35% inferiores al de los hombres. Asimismo, se suma que el 87% de mujeres son víctimas de violencia familiar y sexual (UNICEF, 2014). Estas cifras dan cuenta de la relación que existe entre las variables de pobreza, etnicidad y género, “desigualdades entrecruzadas” que se refuerzan entre sí, dando lugar a múltiples jerarquías que establecen dificultades en el acceso a todos los niveles educativos (Cuenca y Reátegui, 2018). Esta brecha educativa se traduce en problemas como menos matrícula,

extraedad, repitencia y analfabetismo femenino; muchas veces relacionado a las ideas de las familias, maestros y sociedad en general, sobre los derechos, capacidades y posibilidades (Oliart, 2004).

Estas relaciones de desigualdad también se expresan en la práctica docente. Las y los docentes asignan y refuerzan estereotipos diferenciados para hombres y mujeres, en los comentarios que realizan dentro del salón de clases. Por ejemplo, se les asigna a las mujeres las características de ser “habladoras”, “organizadas” y chismosas”, mientras que los hombres son vistos como “más fuertes” y “conflictivos”. Asimismo, al momento de realizar trabajos en grupo, se dividen los mismos en torno al sexo, propiciando la competencia entre hombres y mujeres, aludiendo a frases como, “¿con quién comenzamos, los hombres o las mujeres?” y “¿quién creen que ganará?”, que generan rivalidad y polarización de los vínculos, en lugar de la integración del grupo.

Además, la distribución del espacio favorece la división de los sexos. En la mayoría de salones visitados, las mujeres se encuentran ubicadas en un lado del salón, mientras que los hombres ocupan el lugar opuesto. En el recreo se produce una dinámica similar, al ser los hombres quienes ocupan el patio del colegio para jugar fútbol, mientras que las mujeres se encuentran dentro de los salones o a los alrededores. En este sentido, se encuentra una diferencia marcada en la apropiación del espacio, donde no se promueve la integración de ambos sexos en igualdad de oportunidades.

Este marco permite pensar en las miradas que tienen las y los docentes sobre los otros miembros de la comunidad educativa, con los cuales establecen un vínculo y una relación directa. Al respecto, Maritza Montero (2002) refiere que tendemos a construir al “Otro” desde la oposición y distancia, otorgándole a las diferencias una valoración negativa e incluso inferior a las características propias. Esta relación de desigualdad busca privilegiar la posesión del Otro inferior, por alguien superior. En relación a este punto, Gavina Córdova (2010) sostiene que tendemos a construir al Otro indígena, estableciendo una relación con él, sujeta al tiempo y espacio, dejando de lado una mirada sociohistórica del sujeto y despojándolo de su carácter de estar “sujetado” a las diferentes violencias que se han presentado a lo largo del tiempo. De esta manera, señala que históricamente se ha construido al Otro desde la subalternidad, imprimiendo en él sentidos relacionados a la carencia, deficiencia y dependencia, que, en oposición, nos hace

ocupar el rol de agentes, invisibilizando y dejando de reconocer cualquier agencia y conocimiento previo (Córdova, 2010).

En el ambiente escolar, estas relaciones de poder se reproducen alrededor de la figura del docente, sobre todo, en las comunidades rurales andinas y amazónicas, en las cuales se ve a la escuela como un medio para alcanzar el desarrollo y ser reconocidos como ciudadanas y ciudadanos (Ansión 1989; Ames, 2010; Huber, 2008; Degregori 1986; Montoya 1990, Ortiz 1971; Reátegui, 2009a). En este contexto toma vigencia el “mito del progreso”, desde el cual el docente es visto como este actor social “poseedor del saber”, que brinda la posibilidad de ascenso social, abriendo las oportunidades para el desarrollo local (Ames, 2010). Este discurso presente en las prácticas educativas de la I.E se evidencia en las relaciones asimétricas, al ser vista la escolarización como única vía para la adquisición de aprendizajes, dejando de lado otras experiencias y saberes que no entran dentro del saber “formal”. Finalmente, estos actos se naturalizan como parte de una pedagogía que limita ver al otro de forma integral, considerando aspectos de su cultura e instaurando formas exclusión y discriminación dentro de la misma dinámica.

Por el lado de las y los docentes, se transmite la lógica del “salvador” o “héroe”, desde la cual se establece una relación distante y vertical. Esto se observa en el relato de Marta, profesora del área de Literatura, quien enfatiza la idea de dejar una “semillita” en sus estudiantes como una forma de retribución. Cabe mencionar que es esta mirada la que también sirve de motivación para el trabajo: poder tener un impacto directo en la vida de los estudiantes. Sin embargo, en otros casos, la motivación pasa por lo monetario, al recibir un bono de remuneración por trabajar en el área rural, que permite aportar al ingreso familiar y suplir algunas necesidades.

Por último, en cuanto a la relación que perciben las y los docentes con el Estado, para el abordaje de diversos temas del currículo en clase, refieren no sentir un respaldo por parte del mismo. En respuesta, muchos de ellos omiten el abordaje de estos temas “controversiales”, generando limitaciones en la aplicación del currículo y afectando en su efectividad. Esto se observa en el relato de Matías: “También, claro, también vamos a trabajar lo que es la igualdad de género de igual manera. Así se debe trabajar, pero si hablamos de eso, un respaldo para los profesores, ahí sí quién no va a hablar”. (35 años, profesor del área de educación Física).

Así, se le critica al MINEDU las condiciones de enseñanza que limitan un abordaje integrado. El contar con parámetros muy rígidos y la falta de materiales adecuados, dificultan poder articular los cursos y contextualizar la realidad que viven. Los docentes desconocen el rol que cumplen como funcionarios dentro del Estado, limitando -en algunos de ellos- el desarrollo de propuestas constructivas y viables para aplicar desde el Ministerio. Cabe mencionar que algunos forman parte de los sindicatos de trabajadores y asumen una posición política de representación de los intereses docentes; no obstante, esta no es una variable que media en la articulación y organización de los mismos. Por lo cual, se muestra cómo la relación de trabajo dentro de la misma I.E, muchas veces atomizada -enfocada en el trabajo individual y solitario-, se extrapola a niveles más sociales generando las mismas dificultades para articular esfuerzos y proponer cambios.

Igual, ahora como ciudadanía no hacemos respetar nuestros derechos. Yo estoy indignada con la situación que vive nuestro país, pero también con que muchos maestros que también están de acuerdo con la causa, que es necesario un cambio, no se movilizan. (...) El año pasado lo que se logró fue por nosotros y ahora la coyuntura política da las condiciones para poder hacer otra huelga, pero si no se movilizan no se puede hacer nada. (...) Y lo que hacemos es por nuestros estudiantes, hay muchos líderes, pero si no se los guía pueden ser una “lacra” en la sociedad. (Marta, 40 años, profesora del área de Literatura).

En suma, la práctica docente se encuentra enmarcada en las dificultades y retos que implica ser docente en una escuela rural. Esto, a su vez, afecta la configuración de la subjetividad docente e interviene en la forma en la que miran, se vinculan y relacionan.

c. La relación con la comunidad educativa:

En cuanto a la relación con la comunidad educativa, las y los docentes establecen diferentes formas de vinculación con los estudiantes, padres y madres de familia, y pares docentes. En relación con los primeros, resalta la distancia y la relación marcada por la valoración del saber. Esto mismo sucede con los padres y madres de familia, con quienes se marca cierta distancia, por los conocimientos relacionadas a la crianza. Finalmente, entre

docentes, se establece una relación marcada por la atomización del trabajo y el individualismo, que dialoga con el contexto y la dinámica de trabajo.

En primer lugar, las y los docentes establecen cierta distancia con las y los estudiantes, desde la dicotomía “saber-no saber”. La mayoría de docentes coloca a los estudiantes en un “nivel inferior”, al aludir que “no saben” discernir ni tomar decisiones adecuadas. Así adjudican la responsabilidad de los problemas y dificultades en el colegio, a los estudiantes y padres de familia, dejando en un segundo plano la evaluación de su misma praxis. Mencionan cómo muchos de las y los adolescentes llevan a cabo conductas de riesgo -sin medir las consecuencias de sus actos-, a pesar de las advertencias, conversaciones y talleres que realizan con ellos. A raíz de esto, han desarrollado una coordinación encargada de la disciplina, desde la cual realizan un seguimiento para el abordaje de los problemas.

Sí, inicialmente era difícil, ¿no? pero ahora ya lo estamos entendiendo y lo estamos también aplicando otras estrategias. 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. (Matías, 35 años, profesor de Educación Física).

Esta mirada que tienen de las y los estudiantes es justificada por la percepción que tienen de los padres y madres, debido a que adjudican la culpa a los mismos por la desatención y desinterés en la crianza de sus hijos e hijas. La mayoría de los docentes mencionan la presencia de cierta “dejadez” de los padres a sus hijos. Esto lo observan en la escasa asistencia a las escuelas de padres y citaciones desde dirección; así como la falta de límites observados en las y los adolescentes. Al momento de indagar las causas hacen énfasis en la “falta de educación y capacitación de los padres”, argumentando que muchos han iniciado sus maternidades y paternidades aún en la adolescencia, sin haber culminado con su formación primaria o secundaria.

Los padres aquí necesitan una alfabetización. No están preparados. No tienen el grado de instrucción para educar a sus hijos. Y producto de ello se vienen distintos problemas, y eso nosotros lo vemos en los días (...) O sea, los papás no cumplen su rol como padres, no conocen sus funciones, sus deberes como padres. Por el mismo hecho de no tener un grado de instrucción, como le decía, no tienen secundaria completa, no tienen estudios superiores. Entonces, ¿cómo educan a sus hijos? Educan como ellos han sido educados, no les interesan sus hijos, no les importa el futuro. Ellos ven el presente. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

Ambas citas permiten dar cuenta de la distancia desde la cual se establece una relación con los miembros de la comunidad educativa, percibiéndolos desde la carencia, sin reconocer como una oportunidad sus diferencias culturales y sociales. En relación a este punto, la perspectiva colonial discutida por Aníbal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2000) y Catherine Walsh (2010), plantea que las relaciones de poder se siguen basando en 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. De este modo, se establece una colonialidad del poder, saber y ser, desde el cual se moldean los modos de ser, estar, conocer y relacionarse. Este modelo, persiste en el espacio educativo, partiendo del establecimiento de una relación asimétrica desde la cual se cree que la transformación del educando solo se puede dar desde la escuela y la educación formal, siendo esta última, elemental para “ser alguien en la vida” y estar “incluido”.

Asimismo, la escuela rechaza todo saber previo no formal, asumiendo al otro como “tablas contaminadas” -en lugar de tablas rasas- que deben ser “limpiadas” a través de la escolaridad (Ruiz, Rosales y Neira, 2006). El espacio educativo reproduce relaciones asimétricas y autoritarias, enmarcadas por el “saber académico” visto como una forma de poder, que refuerza relaciones de sometimiento y limita el fortalecimiento de otras formas de saber (Foucault, 2005). En este caso, los estudiantes para ser “buenos estudiantes” deben de cumplir con las normas establecidas por la institución. Por ejemplo, relacionarse desde la verticalidad, comenzando por el saludo y la forma de dirigirse a los docentes, o en sí las normas de convivencia. Al respecto, Patricia Ruiz Bravo, José Luis Rosales y Eloy Neira (2006) señalan la dificultad, pero a su vez la importancia del reconocimiento positivo de la diferencia, que implica poner énfasis en la

descentralización del poder, reconociendo la otredad e interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Walsh (2010) agrega la necesidad una interculturalidad crítica, que permita el desarrollo de un proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a una transformación estructural y socio-histórica que cuestione la matriz colonial del poder racializado y jerarquizado.

En segundo lugar, en cuanto a la relación con los padres y madres de familia, las y los docentes critican los estilos de crianza manejados por ellos, asignándoles a los mismos una valoración negativa. Por ello, desarrollan estrategias como la “escuela de padres” para guiarlos y enseñarles a cómo “controlar” a sus hijos y generar conductas “adecuadas” y “adaptadas”. En este sentido, se establecen canales de comunicación y encuentro, pero estos no resultan ser del todo efectivas, al primar el distanciamiento cultural y social desde una mirada de la “carencia” y crítica, que limita ver al otro de forma integrada y relacionarse con él desde el reconocimiento. Así, se pierde la oportunidad de que estos espacios sean para compartir y dialogar desde los saberes del grupo, los aprendizajes, las dificultades y los retos.

Cabe mencionar, que, si bien no se exploró a profundidad la percepción de los padres sobre las y los docentes, debido a que escapaba de los objetivos de la investigación; la relación que establecen estos últimos con las y los docentes es recíproca. En una reunión escolar a la que fueron convocados, se pudo observar esta distancia jerárquica entre ambos actores, verbalizado por algunos de los padres de familia al señalar que el lenguaje (“hablar bien el español”) y el conocimiento (“tener estudios completos”) eran barreras que posicionan a los docentes con mayor ventaja y capacidad al momento de “saber orientar” y que sean escuchados por sus hijos e hijas.

Estos hallazgos guardan similitud con lo propuesto por Ruiz, Rosales y Neira (2006), quienes encuentran que estos vínculos que se establecen entre padres de familia y docentes, muchas veces reproducen una lógica funcional, desde la cual se le exige al padre según los requerimientos de la I.E, mas no se reconoce en ellos conocimientos, habilidades y saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres y madres son vistos desde el rol de “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo “patronal”, en el cual el espacio escolar –adentro- es percibido como espacio del saber, y el espacio familiar –afuera- como espacio del no saber. En este sentido, los padres y madres de familia establecen una

relación tensa con la escuela, al percibir el rechazo de su cultura y prácticas culturales, y, a su vez, valorar la posibilidad de ascenso y movilidad social que brinda con los conocimientos (Ames, 2002, 2010; Huber, 2008).

En suma, las relaciones que establecen las maestras y maestros con la comunidad educativa podrían estar reproduciendo formas de violencia que perciben desde el Estado, asignando al otro la responsabilidad de los problemas, sin establecer el vínculo de las problemáticas percibidas con problemas más estructurales que trascienden las relaciones en el colegio y el ambiente institucional, y, se extienden a una problemática sectorial, local y nacional.

Finalmente, la dinámica entre pares docentes presenta dificultades para producir un trabajo articulado. En las narrativas expresan que son pocos los momentos y espacios que tienen para poder coordinar las materias y monitorear la alineación de la propuesta educativa con su puesta en práctica; como también para intercambiar y fortalecer los lazos a nivel interpersonal. Asimismo, algunos docentes mencionan que muchas veces no se conversa de los problemas, “estos se los queda el director y no los comparte” (Marta, 40 años, profesora del área de Literatura). Esto limita la posibilidad de que se produzca un trabajo en equipo, que, sumado a lo mencionado anteriormente en torno a la dinámica de trabajo en las I.E rurales, dificultan la articulación de propuestas de cambio para el abordaje de una temática o problemática de forma transversal.

d. CAI en el aula:

En esta categoría, se señalará la valoración otorgada al abordaje del conflicto, la enseñanza en clase y las limitaciones encontradas en este proceso.

En primer lugar, en cuanto a la valoración otorgada al abordaje del conflicto, a nivel de Estado, se parte de lo expuesto por la CVR en las recomendaciones del informe final, en las cuales se enfatiza la necesidad de una política de reparaciones, basada en los principios de verdad, justicia y reparación (2003). El derecho a la verdad involucra en su dimensión social, la construcción de una memoria colectiva de los hechos, para asegurar la no repetición de los mismos (Van Zyl, 2005). Considerando que el informe señala la importancia de preservar la memoria histórica sobre estos eventos, el espacio educativo se ve como el ambiente propicio para

el logro de estos propósitos, procurando la acción de “conmemorar juntos”, desde el reconocimiento del otro en toda su integridad (Lerner, 2015).

En esta línea, la CVR (2003) plantea una reforma educativa para el desarrollo de pedagogías reflexivas, que aseguren la formación en valores democráticos y visiones actualizadas de la realidad peruana -especialmente en zonas rurales-; la reforma y capacitación de las y los docentes; y la incorporación de la enseñanza del CAI en las escuelas. A partir de ello, en el 2004, el MINEDU incluye como parte del DCN (2005, 2009) el tratamiento del CAI al final de cada nivel educativo. No obstante, debido a la polarización del tema por la presencia de actores políticos involucrados, continúa el conflicto por la hegemonía de la memoria, cuestionando la narrativa de los textos escolares, sobre todo, por el uso del informe de la CVR como relato oficial (La República, 2017 y Ojo Público, 2018; Ucelli, et al. 2013). De esta manera, el conflicto se traslada al espacio escolar, donde los procesos de enseñanza y memoria presentan dilemas que deben de trabajarse (Jelin y Lorenz, 2004), al persistir tensiones en relación a los temas a abordar, el rol asignado a los actores y el uso del informe de la CVR como fuente válida (Ucelli, et al. 2013, 2017).

En cuanto a la valoración otorgada por las y los docentes al abordaje del CAI en clase, desde lo discursivo, enfatizan la importancia de hablar del tema, sobre todo 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.

Es muy importante recordar porque... hasta incluso es muy importante de repente dar clases de esa etapa, ¿no? Porque yo veo en las noticias, veo... personalmente converso con los chicos qué saben de esa etapa y no saben nada, no conocen nada. Son propensos a caer de repente en algún momento a levantar esa ideología y pueden de repente captarse o pegarse. Entonces no conocen. (Juan, 30 años, profesor del área de Religión).

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. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

En segundo lugar, en cuanto a la enseñanza del CAI en clase, existen diversas percepciones sobre cómo debe de ser abordado. Si bien el profesor de Historia enfatiza que el tema del CAI pertenece a las áreas de Ciencias Sociales e Historia y Formación Ciudadana, en las cuales se debe de dar un abordaje progresivo, de mayor amplitud y profundidad; al momento de determinar los contenidos a enseñar, no solo el profesor de Historia, sino también profesores de diversas áreas presentan reparos en el contenido. Uno de ellos señala que el abordaje debe de ser “neutral, real y objetivo” para no dar lugar a la repetición de actos de violencia. Desde esta mirada, el conflicto se ve como un periodo más de la historia que debe de ser estudiado, pero de manera superficial, no otorgándole mayor importancia y abordándolo como una etapa más de la historia.

Bueno, normalmente no es tema de conversación con los amigos. O sea, no. Pero acá sí, porque en formación ciudadana se habla mucho de eso, de la Comisión de la Verdad y Reconciliación... y se tocan temas exclusivos de eso: desde el 80 hasta el 90 (...) En primer año toca un pedacito, segundo año más amplio, tercer año más amplio, cuarto año... y en quinto si hablas incluso de las muertes que hubo en Ayacucho en el 83. Se tocan estos temas. Ahí a veces vemos los libros. Hay temas para no olvidar, ¿no? Lo que pasó en los años 80. (José, 40 años, profesor del área de Ciencias Sociales e Historia).

De todas maneras, como es parte de nuestra historia plantear los hechos creo que se debe tomar en cuenta, pero ya no ampliamente, *no dándole demasiada importancia*. Fue parte de nuestra historia, fue parte de una época, de un momento, así como hubo tantas épocas, ¿no? O sea, en la historia se estudia por épocas -virreinato, colonial, etc.- y en esa etapa, en esa época, los 80 ya... o sea, solo debe ser parte de una época, de una etapa, nada más. Así como se estudia, por ejemplo, las etapas de los gobiernos, tales gobiernos hicieron esto, esto o lo otro. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

Lo expuesto en las citas coincide con la investigación realizada por Arrunátegui (2016), quien señala que el CAI es abordado por las y los docentes como un “hecho histórico” o “un

subtítulo”. Por un lado, transmiten las “versiones oficiales” relacionadas al CAI y, por otro, comprenden dentro de las “versiones no oficiales” su experiencia personal y percepción sobre el CAI. Además, expresan poca claridad sobre el discurso de la CVR, pues, si bien se maneja como memoria oficial por diferentes organismos de derechos humanos, cuenta con poca legitimidad en el terreno social y político. De este modo, sus narrativas comprenden el ámbito subjetivo de su experiencia, desde el cual enseñan el tema y resuelven diversos conflictos cuando esta memoria entra en pugna.

En este sentido, el currículo oculto (Torres Santomé, 1994) entra como categoría que permite explicar cómo las memorias individuales de las y los docentes, creadas en base a sus experiencias, creencias, opiniones y valoraciones en torno al CAI, median e intervienen en su práctica docente, aunque esto no sea de forma deliberada o consciente. Así, cuando surge la temática por parte de las y los estudiantes en clase u otros espacios, las y los docentes hacen uso de sus memorias y recursos personales, sin necesariamente establecer un diálogo con los hechos recopilados dentro del informe de la CVR.

En relación a esto, Jelin y Lorenz (2004) señalan que resulta difícil poder separar los contenidos históricos de las propias valoraciones y juicios morales orientados a una formación desde la ética. Al respecto, como expone Arrunátegui (2016), los docentes terminarían utilizando recursos personales para el abordaje de los temas, que traspasan los hechos históricos oficiales, entrando al campo de las experiencias directas o indirectas en torno al conflicto.

Claro, los pequeños siempre, básicamente en los primeros, segundos, siempre sí o sí, cuando hablan algunos temas referidos a eso, digamos del narcotráfico puedes hablar, pero de ahí salen los pequeños, esos comentarios, ¿no es cierto? Porque estuve trabajando en Persona-Familia temas de la sociedad y uno de los pequeños dijo, recuerdo me dijo: “profesor, de mí mi tío ha sido uno de esos terroristas -me dijo-, pero ya se ha salido”, me dice inocentemente para hablarme. De ahí le digo: “no, bueno, hijo hay que informarnos bien también para hablar”, porque entre sus compañeros ya tiene otra alerta y a veces ellos comentan ¿no? Te dicen: “si profesor, mi mamá ha visto”, “si, por mi chacra han pasado”, hablan de esa manera (...) Bueno, como una oportunidad porque quizás lo poquito que le puedo dar ya le aclaro a él, ¿no es cierto? Le aclaro. Porque no, me decían: “profesor, si eres su tío, antes mataban a las personas”, dicen, ¿no es cierto? Tenían que

saber el motivo por el que lo hacían. A veces había esa confusión, como me preguntaba. Yo escuchaba como decía que los militares también abusaban, no he visto, pero esos comentarios siempre los decían. A eso yo les digo: “hay que saber al 100% todavía”. (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

En tercer lugar, en cuanto a las limitaciones encontradas en este proceso, más allá de la importancia otorgada al CAI, las y los docentes expresan dificultades para su abordaje. Como primer punto, señalan una *dificultad a nivel contextual*, debido a que, en muchas comunidades, la problemática del conflicto continúa a través del narcotráfico, sin percibir el respaldo por parte del Estado. Al respecto, muchos de los docentes que han trabajado con comunidades indígenas narran su experiencia, enfatizando la necesidad de adaptarse a las condiciones y reglas impuestas para poder estar protegidos y no sufrir violencia. En esta línea, como se mencionó anteriormente, el docente pasa a ser “ciego, sordo y mudo”, como condición necesaria para poder sobrellevar la situación.

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.* (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

Lo expuesto da cuenta, cómo la relación con el contexto social interviene en la misma práctica docente y la configuración de sus subjetividades. Sobre todo, se observa la influencia del contexto en la percepción de su capacidad de agencia para intervenir y generar un cambio desde el trabajo con la comunidad educativa. Además, lo expuesto concuerda y se ve reforzado en la experiencia de investigación de Jave (2015) en el distrito de Mazamari (Junín), quien enfatiza que el contexto de la selva central plantea un desafío mayor en el abordaje del CAI. El convivir en un escenario de violencia como el VRAEM requiere de una reflexión crítica sobre la lógica de continuo de la violencia y las acciones que se pueden realizar frente a estas situaciones.

Como segundo punto, se encuentra la *percepción de poco respaldo por parte de la comunidad educativa y el Estado*. Las y los docentes refieren que los padres y madres de familia tienden a juzgarlos ante cualquier equivocación; por lo cual, para no recibir represalias buscan ajustarse a los libros. A ello, se suma la presión de sentirse sobre-exigidos por el MINEDU y

Estado, sin recibir ningún respaldo a su labor pedagógica. Así, se ven “limitados a servir” y cumplir con lo que propone el currículo, optando por “no hablar” o abordándolo de forma limitada, con “objetividad”, “neutralidad” y “realismo”.

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 (...). (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

En estas citas emerge –entre líneas- como tercer punto, el temor de las y los docentes a ser acusados de *apología al terrorismo*. Durante el CAI, se utilizó esta ley de forma indiscriminada, para detener arbitrariamente e incluso desaparecer a muchos docentes (CVR, 2003). Si bien la cantidad de docentes procesados fue reducida, aún permanece este temor en el imaginario social, que se presenta como censura para dejar de hablar del tema (Ucelli, et. al., 2013) y que se refuerza mediante el estigma o sanción moral que aún persiste hacia los docentes (Jave, 2015b). De este modo, como señala Jave (2015b), las secuelas de la guerra interna se perciben en estos silencios y vivencias “ocultas”, muchas veces vistas desde una actitud de indiferencia, que en el fondo refleja temor a abrir un espacio para la reflexión crítica en clase, cuando aún no se ha procesado y elaborado estos recuerdos.

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 (...) Como le digo, han sido dirigentes, han sido representantes de salón y producto de ello, ¿qué hacía el Estado? O le encontraba un texto en su casa, su domicilio -le aperturaba una denuncia, ¿no? O sea, basta que una persona esté denunciada por eso y ya es un antecedente. Y... ¿qué año habrá sido? 4 años, si no me equivoco, el mismo Ministerio de Educación ordenó a las DRE para que esos docentes sean retirados del magisterio. Ya prácticamente han perdido el título de educadores, no pueden ser docentes. (César, 46 años, profesor del área de Comunicación).

En adición, los docentes refieren la presencia de este estigma asociado al terrorismo, desde el cual, solo por el hecho de ocupar un rol como representantes sindicales, son catalogados como “senderistas” o “terrucos”, asociándolos a movimientos como MOVADER y limitando su participación política. Más aún, en el contexto actual de huelgas magisteriales, se agudiza el uso de este estigma para deslegitimar las protestas y luchas de los maestros. A ello, cabe mencionar la incorporación del artículo 316-A al código penal en el cual se vuelve a tipificar el delito de apología al terrorismo (Ley N° 30610). En este sentido, la ley de apología al terrorismo, más allá de su poder efectivo en la denuncia de casos, termina funcionando como un mecanismo de control social, que, al estar inmerso en el imaginario colectivo, genera formas de intimidación y represión, limitando la participación activa de los docentes y su capacidad de organización, para la resolución de problemáticas por temor a su politización.

Acá aún sigue existiendo un estigma en relación al terrorismo. Te pueden tildar de todo... *No se puede hablar porque te pueden acusar de apología, no puedes hablar de ideología, sino de ciudadanía.* Es como mirarlo desde lo más positivo... encaminarlos por principios y valores como la disciplina. (Marta, 40 años, profesora del área de Literatura).

En estos discursos también emerge la idea de realizar una enseñanza “desde lo más positivo”, que comprende la promoción de prácticas ciudadanas. No obstante, resulta interesante evaluar cómo se concibe la enseñanza de la ciudadanía, pues al vincularla a la “práctica de valores” y “disciplina” como parte de la adquisición de comportamientos adaptativos; se deja variables importantes como el fortalecimiento de la agencia y reconocimiento del poder para organizarse y generar cambios. De esta forma, se deja de lado la posibilidad de abordar el CAI, desde una mirada histórica y reflexiva, para dar cuenta de problemáticas que continúan perpetuándose y el rol de la memoria para construir un nuevo imaginario colectivo.

Como cuarto punto, las y los docentes prefieren no abordar estos temas en clase, por el *temor de lo que pueda suscitar en las y los estudiantes, padres y madres de familia.* Por un lado, consideran que el tratar estos temas podría evocar en los que vivieron el CAI, recuerdos y emociones dolorosas, que podrían lastimarlos y situarlos en una posición de vulnerabilidad. Por otro lado, abordar estos temas con personas que no han vivido la experiencia, podría suscitar en ellos diversas emociones, como ira o tristeza, que requerirían de un acompañamiento.

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. (José, 40 años, profesor del área de Ciencias Sociales e Historia).

En esta línea, el tema del “cuidado del otro” emerge en los relatos como una variable que limita el abordaje. Las y los docentes perciben que deben de “cuidar” a los estudiantes de los contenidos que se abordan en clase pues, al no contar con la capacidad crítica para analizar estos hechos y procesarlos más allá del acto violento, podría llevarlos a reproducir actos de violencia, percibiendo esta vía como forma de respuesta a las problemáticas sociales. Esto supone un problema, pues al percibir a las y los estudiantes como incapaces de procesar estos eventos, se les despoja de toda capacidad de agencia, limitando la posibilidad del abordaje del tema.

Porque ahorita hay chicos que pienso que no tienen todavía la capacidad de entender esos temas. Quizás se da, como que puedan llegar a apoyar, o como que quizás rechacen eso. Entonces, hay que cuidarlos con mucho cuidado esos temas. (José, 40 años, profesor del área de Ciencias Sociales e Historia).

Las investigaciones realizadas por Flores (2016), Jave (2015), Magde (2015), Trinidad (2003) y Ucelli, et al. (2013, 2017) dan cuenta de resultados similares en torno a la enseñanza del CAI. Si bien las y los docentes manejan un discurso de apertura, también manifiestan temor a ser acusados de apología al terrorismo, o que los estudiantes no asimilen el tema de forma adecuada. En esta línea, Flores (2016) hace mención a la imagen del docente “azuzador”, que aún prevalece en el imaginario social, instando a que las y los docentes busquen desvincularse y no abordar el tema, a pesar del deseo y motivación de las y los estudiantes.

Otra variable importante a destacar es el “vínculo de confianza” que las y los docentes mencionan como necesario para contar estas experiencias que generan dolor o temor. En Pangoa, un contexto marcado por la violencia que se vive permanentemente con el narcotráfico, otras problemáticas sociales y la ausencia del Estado, se perciben como escasos, pero necesarios los espacios que permiten compartir vivencias. Si bien por las características del contexto, entre ellas el miedo y la desconfianza, los relatos suelen quedarse en vivencias personales, es necesario

contar con espacios que permitan fortalecer los vínculos y reconstruir el tejido social. Este último punto, se requiere, sobre todo, para armar redes y organizar acciones que partan de la autogestión.

Claro, porque sí, como le repito, *aquí es una zona considerada zona roja por toda esta zona, y yo creo que estaríamos propensos a muchas cosas*. Por eso no se habla de estos temas. Hay padres que *si te cuentan cuando les das la confianza*, en fin. Porque me dijeron que tuve un señor que trabajaba por Bajo Kiatari, ahí se trasladaba a alto Kiatari y con él me encuentro un día, así, conversando y me dice: “profesor, he visto una columna de 50 caminando”, me dice; pero solamente de eso hablas con la persona con la que estás en confianza. ¿Alguna persona que ha visto va a ir a la comisaria? No va a ir. (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

Cabe mencionar que, por momentos, se percibe cierta ambivalencia en el mismo discurso, al indicar, por un lado, la necesidad de su abordaje en la escuela y por otro, señalar que el tema pertenece al espacio privado de confianza. Esto se asemeja a los hallazgos de la investigación realizada por Magde (2015), quien menciona que los docentes de Ayacucho encuentran en la escuela un rol secundario para la transmisión de la información sobre el CAI. Si bien se presentan ambos discursos, es importante entender estas ambivalencias como parte de las tensiones que produce el tema, y que se agudizan por el contexto en el que viven y la coyuntura actual.

Como quinto y último punto, existe una última variable relacionada a la *falta de materiales, formación y capacitación para el abordaje*. A pesar de que no se expresa explícitamente como una demanda -salvo en algunos casos-, si se percibe a lo largo de los relatos, en sus vivencias de enseñanza, dilemas en torno a cómo informar –y con qué materiales-, reflexionar, contener y responder en caso sea necesario, a las experiencias y comentarios de las y los estudiantes. Este aspecto coincide con las investigaciones de Ucelli et al. (2013, 2017) y Jave (2015a), quienes señalan que los docentes cuentan con pocas herramientas y recursos psicológicos y metodológicos para trabajar estos temas en clase. Por un lado, muchos de ellos aún no han procesado y elaborado sus propias historias y memorias, por lo cual, abordar este tema puede resultar un poco perverso en su labor educativa (considerando que algunos de ellos fueron actores políticos de su comunidad durante el conflicto); por otro lado, el no contar con los materiales prácticos y formativos para la enseñanza, termina limitando su seguridad para trabajar el tema, decidiendo no abordarlo o explicarlo superficialmente.

En esta línea, y a partir de todo lo expuesto, se puede concluir que trabajar el tema del CAI en el aula, comprende diversas dificultades ante lo cual, más allá de la aplicación del currículo nacional, emerge el tema desde un currículo oculto (Torres Santomé, 1994), donde sus memorias individuales creadas en base a sus experiencias, creencias, opiniones y valoraciones en torno el CAI, median e intervienen en su práctica docente, aunque no sea de forma deliberada o consciente. Así, cuando surge la temática por parte de las y los estudiantes en clase u otros espacios, las y los docentes hacen uso de sus memorias y recursos personales, sin necesariamente establecer un diálogo con los hechos recopilados dentro del informe de la CVR.

Finalmente, cabe mencionar que, la forma en que las y los docentes perciben a los miembros de la comunidad educativa media la relación de cercanía que establecen con los mismos, donde, al partir de parámetros más urbanos, hace que establezcan ciertas distancias y se perpetúen prácticas autoritarias y dogmáticas que limitan el reconocimiento de la diversidad, dificultando el desarrollo de procesos reflexivos y críticos, y una práctica ciudadana real. Esto concuerda con la investigación de Arrunátegui (2016), quien señala que en la escuela conviven los diversos currículos en torno al CAI y, en este sentido, son diferentes memorias las que se ven inmersas en la práctica docente.

Lo expuesto en las investigaciones realizadas a nivel nacional, no es excluyente de lo encontrado en el contexto latinoamericano. Al respecto, Debattista (2004, p. 60) señala en la experiencia de trabajo en Argentina que:

El trabajo de los docentes en el aula es un reflejo de los caminos por los que transitaron o transitan sus propias historias. Las marcas del pasado siguen allí, dificultando la posibilidad de construir experiencias acerca de lo vivido. (...) Y esta dificultad se expresa en representaciones que indican mas no nombran, ni detallan. Algunos asumen el pasado desde su propia historia de militancia y en otros casos desde la búsqueda del olvido.

A pesar de la distancia temporal con la cual se han realizado las investigaciones, cabe resaltar cómo muchos de los hallazgos y preocupaciones se mantienen vigentes en la actualidad, como la presencia de pedagogías de carácter autoritario y dogmático, y el temor a ser acusados de “apología al terrorismo” o recibir alguna especie de represalia por abordar el tema en la esfera pública. Ante ello, surge la necesidad de incluir dentro de las políticas educativas, el reconocimiento de la subjetividad de los docentes, partiendo de un acercamiento a conocer el

“currículo oculto” que media el desarrollo de su práctica docente. Asimismo, resulta relevante desarrollar espacios que permitan compartir experiencias, reflexionar y discutir diversos temas, para facilitar la elaboración de memorias, comprendiendo su multiplicidad y complejidad.

4. Propuestas y retos para la enseñanza del CAI:

El cuarto eje temático, *Propuestas y retos para la enseñanza del CAI*, busca plantear formas de trabajar el tema y articular una propuesta de abordaje que sea sensible y comprenda el rol que ejercen como bisagras en este proceso. Las propuestas compartidas se focalizan en tres medidas: *a) la incorporación del testimonio como herramienta metodológica; b) la transversalización del CAI en las diversas materias; y c) el desarrollo de un proyecto que contemple el abordaje del CAI desde el MINEDU.*

Previo al desarrollo de las propuestas elaboradas por las y los docentes, cabe remarcar el desafío que implica el abordaje de este tema en el contexto en el que se encuentran: una I.E rural ubicada en el distrito de Pangoa, perteneciente a la zona del VRAEM; el poco respaldo percibido por parte de la comunidad educativa y el Estado; el temor que existe a ser acusados de “apología al terrorismo”, por el estigma que aún permanece sobre el magisterio; el desafío que implica el manejo de estos temas, tomando en cuenta el cuidado del otro; y, finalmente, la falta de recursos personales y metodológicos para el tratamiento del tema y la enseñanza del CAI. Todas estas variables llevan a que las y los docentes presenten dificultades en la aplicación del currículo nacional y, más bien, emerja el tema desde un currículo oculto, en el cual se visibilizan las memorias, opiniones y valoraciones en torno al tema, que se activan por noticias coyunturales, comentarios de las y los estudiantes o conversaciones informales con padres y madres de familia.

a. Incorporación del testimonio como herramienta metodológica:

En primer lugar, en cuanto a la *incorporación del testimonio como herramienta metodológica*, las y los docentes refieren el valor que tiene desarrollar un acercamiento directo al CAI a partir de la experiencia directa. Reconocen en el testimonio una estrategia para que las y los estudiantes tomen interés e importancia y se vinculen desde la emoción con un tema que afectó de forma directa a sus comunidades, y que desconocen al no ser abordado como caso desde los libros escolares.

No sé, yo veo que, a veces he leído algunos libros donde se narran más algunos nombres, la biografía de esos personajes, pero no tanto de repente de... o de repente tocan muy poco todo el conflicto, todas las consecuencias que trajo ese enfrentamiento, esos asesinatos. No narran como debe ser, solo superficialmente tocan el tema y no ayudan a los jóvenes. Entonces por eso no hay de repente un... no llega mucho a la juventud entonces yo creo que debe narrarse de repente hasta con experiencias, llegar más a cuáles han sido las consecuencias graves del terrorismo, ¿no? para el desarrollo del país, de nuestras comunidades, todo eso (...) Entonces, así, con estas situaciones, o hay situaciones más importantes de repente a nivel distrital o a nivel de la comunidad de repente debe resaltar para que al chico le hagan entender de repente que en su comunidad sí existió el terrorismo, no era cosa de Lima o Ayacucho o Huancavelica, los más lejanos de esta zona (...) Y no debe quedar solamente ahí pues, ¿no? Sino de repente informar o transmitir más acerca de lo ocurrido en esa zona hacia otros pueblos de repente. (Juan, 30 años, profesor del área de Religión).

Lo expuesto da cuenta de la valoración otorgada al tratamiento del CAI, a partir de sus historias personales. Sin embargo, debido a que ello implica un tratamiento y elaboración de sus propias historias y memorias, para evitar la revictimización y sobreexposición, el grupo memoria del IEP se encuentra trabajando en una propuesta metodológica a través de podcasts. Estos comprenden testimonios de personas afectadas por el CAI, que vinculan su experiencia con su vida actual, siendo un medio para construir sentidos desde la empatía, con apertura a una vinculación más emocional dentro del aprendizaje significativo (Portugal y Vera, 2018).

b. Transversalización del CAI en las diversas materias:

En segundo lugar, en cuanto a la *transversalización del CAI en las diversas materias*, las y los docentes consideran importante tratar la temática del CAI y que no se encuentre circunscrita únicamente a un curso como Historia o Formación Ciudadana. Así, surgen iniciativas desde los diversos cursos, ya sea desde el diseño de una sesión o la incorporación del tema, como parte de un momento de reflexión en clase.

Debería generalizarse. Prácticamente ese tema se puede conversar en todos los cursos. Porque si realmente tú como docente manejas bien tu sesión y quieres llegar a ese tema,

estando en comunicación, estando en historia, estando en religión, estando en CTA, tocas ese tema. Porque vas a preparar tu sesión de acuerdo a lo que quieres, cogiendo esas etapas, esos momentos para esa sesión de clase. Entonces, sí se puede hacer. (Juan, 30 años, profesor del área de Religión).

Cabe mencionar que, en este punto, todos los docentes señalaron diversas formas de aplicación de acuerdo al curso. Por ejemplo, en relación al curso matemática, señalaron que podrían tomarse las estadísticas como referente para el abordaje; en comunicación, desde la creación de poema en base a las memorias personales y familiares; en arte, el trabajo a partir de la sensibilidad, retratando episodios de la violencia u estudiando las expresiones artísticas desde los trabajos realizados en torno al arte y la memoria. Finalmente, desde CTA, consideraban la posibilidad de introducir el tema desde las consecuencias y repercusiones que trajo en el ámbito de la salud física.

Esta propuesta, diversa en sí, coincide con otras iniciativas en el campo de la pedagogía de la memoria, realizadas por otros países latinoamericanos. En el caso de Colombia, la propuesta a nivel metodológico enfatiza el abordaje del conflicto desde el acercamiento a las historias de las víctimas, desde el uso de herramientas reflexivas y propuestas didácticas que permitan un aprendizaje significativo e integral (Mayorga, López, Romero, Muñoz y Aranzazu, 2017). Con ello, se busca el desarrollo de una ciudadanía crítica que aporte a la construcción de políticas públicas (Pérez, 2017).

Por último, en cuanto a la propuesta de obligatoriedad de la transversalización del conflicto en el currículo. Mientras algunos señalan que debería estar enmarcado y normado para asegurar su cumplimiento en las diversas I.E; otros refieren que debe respetarse la disponibilidad y apertura del docente, dejando la propuesta abierta al abordaje individual, tomando en consideración que para algunos el tema aún es sensible.

Yo creo que debería ser normado por un buen tiempo hasta que de repente a los jóvenes les llega la información correctamente, bien dada la información, desde diferentes puntos, desde diferentes cursos y ya pues, un poquito más conscientes ellos, al menos sobre todo en esta generación que no sabe casi nada de esta situación. Entonces, ya sembrar una semillita de esta información para que de repente puedan transmitir, porque cada persona

a veces lee, conoce y ya conversa, ¿no? Comparte la información con los demás. (Juan, 30 años, profesor del área de Religión).

A ver, si fuera instituido, ya sería limitado. Y ahora, si ves personal también, o sea por iniciativa propia, quizás se pueda abordar algo exagerado o quizás algo digamos relativo, nada más. Entonces, creo que hay que tratarlo con mucho cuidado. Eh, por ejemplo, en formación ciudadana y cívica tratamos, o bueno, yo lo que trato de hacer es de que los chicos entiendan con las lecturas que existen, con los textos. Entiendan, comprendan y quizás se imaginen cómo pudo haber sido esas épocas. Pero, o sea, partiría de muchas cosas. Por ejemplo, hay lugares que quizás no se ha escuchado mucho sobre este tema, ¿no? Y hay localidades, hay comunidades que si lo han vivido. Incluso hay estigmas todavía, ¿no? Donde han quemado, donde hay lugares donde han encontrado cuerpos. Entonces, se partiría yo creo que de una forma coordinada primero porque si el Estado interpone, hay personas, profesores incluso de la universidad que a veces no tocan esos temas, los dejan de lado, diciendo que no nos alcanza el tiempo o simplemente “no, para qué enseñar eso”. Entonces, creo que hay que partir de los dos, pero no... ni tan, digamos exagerada, ni tan superficial.⁸ (José, 40 años, profesor del área de Ciencias Sociales e Historia).

c. Desarrollo de un proyecto que contemple el abordaje del CAI desde el Ministerio de Educación

En tercer lugar, en cuanto al *desarrollo de un proyecto que contemple el abordaje del CAI desde el MINEDU*, las y los docentes expresan que podría trabajarse el tema de forma independiente a las clases, a cargo de personas “capacitadas” y que “puedan manejarlo”. Es importante hacer énfasis en ello, pues los docentes expresan con esta iniciativa cierta distancia en relación al tema, reconociendo sus temores personales al no sentir el respaldo del Estado, pero también dan cuenta de la carencia de herramientas y recursos para la enseñanza del tema. Ante ello, algunos asumen una actitud desesperanzadora.

Sí, sería hermoso que todos pensáramos iguales. Sería distinto, pero sabemos los que pertenecen, digamos, a ese partido son personas quizás incluso bien preparadas y no

piensan igual; siempre va a haber esas diferencias del pensamiento y eso es lo que es en realidad. Y yo creo que, como sociedad... yo creo que no se podría hacer nada, viendo a nuestra sociedad hoy en día como estamos... (Matías, 35 años, profesor del área de Educación Física).

En esta cita se observa como uno de los docentes refiere que, al existir y prevalecer luchas en torno al conflicto, resulta utópico pensar en la construcción de un relato que identifique a todas y todos. Si bien lo expuesto responde a la complejidad del abordaje del CAI -por las disputas que surgen en torno al tema-; también visibiliza los retos y desafíos que aún quedan en torno al trabajo con docentes y que deben ser contemplados como paso previo a la aplicación del currículo nacional.

En suma, se resalta la necesidad de seguir reflexionando sobre el trabajo que se viene haciendo en torno al tema y el enfoque dado. Por un lado, resalta la necesidad del trabajo con docentes para la elaboración de sus memorias y lazos de confianza dañados por el CAI y por la experiencia de violencia que viven en la actualidad. Por otro lado, es importante pensar en las prácticas pedagógicas y cómo estas construyen una ciudadanía activa, dispuesta a visibilizar la pluralidad de memorias, construidas desde diversos lugares de enunciación (incluso espacios considerados subalternos) y evaluar críticamente la problemática del CAI, dando cuenta de su comprensión, no como un hecho aislado, sino como parte de un proceso, con una dimensión histórica de por medio y la presencia de problemáticas y formas de violencia que continúan perpetuándose. Si bien resulta difícil salir de la dicotomía maniquea de “buenos-malos” y “víctimas-victimarios” se necesita comenzar a tener una comprensión más amplia del tema, que parta de la problematización de las causas y evalúe la vigencia de las consecuencias, así como las responsabilidades en estos procesos.

Conclusiones

En primer lugar, las memorias individuales están sujetas a marcos sociales y culturales del contexto. En el caso de las y los docentes que trabajan en la I.E, al vivir en Pangoa -uno de los distritos que forman parte del VRAEM- resulta necesario tomar en cuenta el contexto de violencia social y estructural, al ser variables que afectan directamente la configuración de subjetividades, interviniendo en las prácticas de enseñanza y modos de relación con la comunidad educativa.

En segundo lugar, en cuanto a *las memorias de las y los docentes sobre el CAI*, las narrativas se encuentran situadas, principalmente, en la esfera individual, evocando recuerdos relacionados a la etapa escolar y universitaria, así como la vivencia en el espacio público. Estos relatos configurados como “memorias sueltas” y “memorias literales”, son vividos como experiencias únicas e irrepetibles, limitando el relato al ámbito de lo intransitivo, y dificultando la resignificación, aprendizaje y construcción de procesos colectivos. Sin embargo, a pesar de su limitada vinculación con la memoria histórica del país, al ser narrativas configuradas desde espacios periféricos y subalternos, constituyen “memorias subterráneas”, que en contraposición con las memorias “oficiales”, permiten aproximarnos un poco más a los procesos de construcción de memorias en la región Junín.

En este sentido, se propone cuestionar la unicidad del relato establecida desde algunos sectores de la opinión pública como la “verdad única” y la temporalidad del CAI, delimitada desde discursos oficiales como el de la CVR a los años de 1980-2000. Al respecto, los relatos de las y los docentes, establecen cierta continuidad con los procesos de violencia, al señalar al narcotráfico como una problemática que continúa perpetuando las formas de violencia – desde el miedo y la coacción- utilizadas por los grupos subversivos como PCP-SL y el MRTA. Ante ello, mantiene vigencia la propuesta del “estado de excepción”, para dar cuenta de la situación de violencia permanente que lleva a que las y los docentes ocupen el rol de “ciegos, sordos y mudos” como un retrato de la percepción de su capacidad de agencia ante esta situación de violencia en el contexto.

En tercer lugar, en cuanto a *las prácticas docentes en torno a la enseñanza del CAI*, a pesar de las recomendaciones de la CVR en materia de educación, si bien se han establecido reformas educativas en los últimos años -inclusión de la EIB y mayor atención al espacio rural-

los avances continúan limitados, siendo vigentes las pedagogías que reproducen relaciones de poder asimétricas desde su carácter autoritario y dogmático. Además, las condiciones de trabajo a las que se encuentran expuestos las y los docentes en I.E rurales -como la carencia de una infraestructura y funcionamiento de servicios; así como la escasez de materiales y de capacitación- limitan su labor en la escuela, reforzando la idea que la escuela mantiene una orientación urbana, bajo la cual se establece una distancia cultural y social con la comunidad educativa.

La vivencia del conflicto y su continuidad con otras formas de violencia actuales, además del poco reconocimiento por parte del Estado, lleva a que las y los docentes establezcan una relación de distancia con la comunidad educativa y la enseñanza del CAI. En el vínculo que establecen con los padres, madres de familia y estudiantes prima la mirada del “Otro”, construida desde el no saber y la carencia, concibiéndolo como un subalterno que impide el reconocimiento positivo en su diversidad. Esta relación de poder, establecida por el conocimiento formal, reafirma la presencia de la “colonialidad del poder, saber y del ser”, al establecer relaciones desde la distancia y no reconocimiento de otros saberes fuera del espacio educativo formal, asumiendo la experiencia formativa desde la negación de las prácticas que vienen del hogar. Esto es posible debido a la vigencia del “mito del progreso”, desde el cual prevalece la idea de la escuela como medio de movilidad social y orientación a futuro.

En cuanto a la enseñanza del CAI, desde la vivencia de las y los docentes, el contexto limita la posibilidad de hablar de un estado de posconflicto y tomar distancia de los hechos para reflexionar y abordarlos desde el espacio educativo. En este sentido, en la escuela conviven diversos discursos en torno al CAI, muchas veces dispares a lo propuesto desde el DCN, encontrando limitaciones en su enseñanza, llegando a la resolución de abordarlo de manera “neutral, real y objetiva”, como parte de “una etapa más” de la historia del Perú. Así, el espacio escolar reproduce las batallas en torno a las memorias, evidenciando discursos donde los actores y sus responsabilidades se encuentran representadas con matices que emergen desde el currículo oculto conformado por las memorias, valoraciones y juicios morales en relación al tema. No obstante, más allá de eso, el silencio u omisión en su abordaje responde a diversos temores y presiones. Entre los factores se encuentran: el contexto social 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; los desafíos de abrir estos temas y herir susceptibilidades, considerando el cuidado del otro; y, la falta de orientación técnico pedagógica y materiales para el abordaje.

En cuarto lugar, sobre las *propuestas y retos en la enseñanza del CAI*, las y los docentes reconocen y valoran como importante trabajar el tema en clase desde la incorporación del testimonio, la transversalización del abordaje en las diferentes materias; no obstante, si no se parte del reconocimiento del docente como un sujeto histórico con una subjetividad que media su práctica, y la memoria como un concepto clave para la construcción de nuevos imaginarios y ciudadanía activa; las intervenciones realizadas no lograrán mayores cambios, prevaleciendo el miedo y la desconfianza a abordar estos temas en el espacio educativo. En esta línea, los docentes proponen el desarrollo de un proyecto que contemple el abordaje del conflicto desde el MINEDU, como una forma de transferir la responsabilidad a “especialistas”, que permitan abordarlo con todas las consideraciones. Por ello, el contar con el apoyo y respaldo del Estado desde una política clara en temas de memoria resulta imperante y necesario para articular propuestas que puedan llevarse a la práctica y permitan generar cambios sostenibles, considerando que nos encontramos a 15 años de la entrega del informe de la CVR.

Finalmente, si bien la presente investigación se realizó desde el paradigma constructivista, en su aproximación práctica comprendió un diseño fenomenológico, al centrarse en la recolección, comprensión e interpretación de las experiencias y vivencias de las y los participantes, relacionadas al CAI (Hernández et al, 2014; Strauss y Corbin, 2002; Willig, 2013) - mediante el uso de la entrevista a profundidad y el registro de la observación participante-, no se pudo dar un espacio de construcción colectiva desde la realización de talleres, como se planificó inicialmente, por las resistencias y temores asociados al CAI (tomando en cuenta el contexto de violencia), así como variables climatológicas y horarios que limitaron el trabajo en la escuela.

Al respecto, surgen reflexiones importantes a considerar en torno a la propuesta metodológica en la investigación. Se parte del hecho que los procesos comunitarios demandan, desde una dimensión ética, la transversalización de la participación, apostando por el involucramiento de la comunidad en todas las etapas de proceso, desde una propuesta colectiva que pueda responder a sus necesidades y genere un cambio positivo en la comunidad. No obstante, el uso de herramientas de investigación acción participativa, a lo largo de todo el

proceso de investigación resulta difícil, sobre todo cuando se cuenta con periodos de tiempo cortos y contextos expuestos a una situación de violencia manifiesta. A pesar de ello, resulta importante encontrar y desarrollar estrategias y canales que permitan mantener una aproximación ética y sensible al reconocimiento del otro, como lo que se busca desde el proceso de familiarización, para generar una intervención que, por sobre todo, no cause perjuicio en la población.



Recomendaciones

A partir de lo expuesto, las recomendaciones se encuentran articuladas en tres ejes: *a nivel comunitario, a nivel de las políticas públicas y a nivel académico.*

A nivel comunitario, por un lado, se recomienda partir de la construcción y fortalecimiento de los lazos entre docentes, estableciendo espacios y momentos que faciliten el diálogo y que les permita conocerse y establecer redes de soporte. Este espacio busca compartir experiencias y en segundo plano, estrategias relacionadas a su práctica docente, para enriquecer su propia labor educativa y que esta pueda ser sensible y acorde al contexto social. Por otro lado, en torno a la experiencia educativa de la enseñanza del CAI, la escuela se presenta como el espacio propicio para compartir estos relatos y construir memorias, considerando la discusión crítica y la interpelación, como elementos importantes dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo de una ciudadanía activa.

Como señala Ricoeur (2004) “recordar es recordar con los otros” (Rubio, 2007, p. 5), por lo cual, el espacio educativo constituye el principal escenario para llevar a cabo un trabajo con la comunidad a través de una política de memoria. Es en este proceso que el reconocimiento del Otro y la valoración de su diversidad -desde el vínculo- permite el intercambio intersubjetivo y la creación colectiva. Se debe aprovechar los aprendizajes que se generan en espacios extraescolares, en base a sus propias vivencias y experiencias narradas por terceros, para sobre la base de ellos, construir nuevos aprendizajes.

En este sentido, *a nivel de políticas públicas*, resulta imperante generar alianzas con el gobierno local, regional y Estatal que permitan brindar el respaldo necesario para hablar del tema y establecer un plan que incluya el monitoreo de la labor educativa que se viene realizando, desde el desarrollo una política institucional en educación y memoria, que considere el rol de las y los docentes como actores sociales en este proceso. En primer lugar, se debe partir del reconocimiento de ellos mismos, como seres socio-históricos, con experiencias diversas, y en este sentido, memorias individuales que aportan a la construcción de memorias colectivas locales; esto es, hacer que ellas y ellos puedan insertar su voz dentro de la historia nacional, saliendo del discurso oficial y tutelar sostenido desde la CVR. De esta manera, es necesaria la inclusión de la enseñanza del CAI, como objetivo de aprendizaje y no como contenido transversal- en el DCN, para facilitar la reflexión histórica desde una perspectiva crítica de respeto a los derechos

humanos y formación ciudadana. A partir de ello, se requiere de un trabajo directo con las y los docentes, desde el reconocimiento del currículo oculto, la comprensión de las dificultades y tensiones a las que se enfrentan, como también de los aprendizajes y buenas prácticas docentes; para fortalecer así su agencia en el contexto en el que se desempeñan.

En segundo lugar, en cuanto a la práctica docente, es necesaria la incorporación del enfoque de derechos humanos orientado a la construcción de una memoria crítica y reflexiva, para el desarrollo de una ciudadanía democrática activa, participativa e inclusiva, que parta del reconocimiento de la diversidad de grupos sociales, por lo general, relegados a la subalternidad. En este proceso es necesario el cuestionamiento de los derechos individuales y colectivos, permitiendo la construcción de una subjetividad política que permita la deconstrucción de prácticas autoritarias y colonizadoras y el cuestionamiento de violaciones a los derechos humanos que continúan ocurriendo. En este sentido, la propuesta de una “memoria ejemplar” hace referencia a este proceso reflexivo, que facilita la construcción de una identidad colectiva y con ello la gestión de cambios como parte del ser ciudadana o ciudadano activo.

A nivel de Latinoamérica, se han desarrollado diversas experiencias exitosas, gestionadas -sobre todo- desde la sociedad civil y en algunos casos con el respaldo del Estado e instituciones. Entre estas propuestas, surge la inclusión del testimonio como material importante para tener un acercamiento desde la empatía a los relatos de las víctimas. Este permite establecer un espacio para la discusión crítica de las memorias, sin buscar imponer un relato y más bien construirlo a partir de las vivencias personales y sociales. Un relato en el cual las y los estudiantes reconozcan a sus comunidades como parte de la historia, identificando las afectaciones vividas, desde lo micro a lo macro, y generen un sentido ético y político como parte de la construcción de una ciudadanía crítica y una convivencia respetuosa y plural.

Sumado a lo expuesto, resulta necesario compartir y socializar las iniciativas nacionales y latinoamericanas, para el abordaje del CAI en clases desde un enfoque de derechos humanos. En este sentido, brindar los recursos técnico-pedagógicos, con materiales y sesiones de capacitación docente, en las cuales se pueda facilitar el intercambio de experiencias y el proceso de construcción colectiva de saberes, permite poner en práctica esta metodología de trabajo y establecer ciertas libertades, que les permitan crear y construir propuestas creativas de enseñanza, que recojan las experiencias locales.

En tercer lugar, tomando en cuenta el trabajo que se viene realizando desde el área de pedagogía en el Lugar de la Memoria en Junín - Yalpanawasi y el Lugar de la Memoria, Tolerancia e Inclusión Social (LUM), se podría coordinar la articulación del trabajo con docentes, dándole visibilidad a sus historias como parte de la memoria local y nacional del CAI, especialmente en Junín, donde la presencia de Sendero Luminoso en la Universidad de Centro de Huancayo y en las comunidades indígenas tuvo un gran impacto, resulta imperativo escuchar, profundizar y visibilizar las narrativas locales para que puedan ser integrarlas en la historia local.

A nivel académico, se insta a seguir realizando investigaciones en torno al tema de memoria y educación, pues si bien se han desarrollado estudios, aún se requiere explorar las memorias locales en diferentes regiones de la sierra y selva central; para acercarnos a una mejor comprensión del CAI y cómo estos eventos se han inscrito en las subjetividades de los diversos actores, afectando su misma práctica docente y forma de relación con la misma comunidad educativa. Asimismo, es necesario abrir la perspectiva a una mirada crítica sobre la forma en la que se ha construido la memoria sobre el CAI. Si bien la recopilación de los casos explorados por el informe de la CVR resulta un gran esfuerzo para dar cuenta de los hechos, responsabilidades y establecer recomendaciones para el trabajo en este tema; considerar esta narrativa de forma concluyente limita acercarnos a una comprensión de la complejidad del conflicto y sus repercusiones en la actualidad.

En este sentido, se requiere cuestionar la unicidad del relato y abrir la perspectiva a otras memorias, en plural, para dar cuenta de relatos “subterráneos” o “subalternos” que escapan del discurso hegemónico, pero se acercan más a las historias locales o individuales. En este sentido, desde la psicología comunitaria y su postura ética y política, se reafirma esta apuesta por generar procesos de transformación social que partan del reconocimiento de los sujetos en su diversidad, con sus memorias y vivencias; como también capacidad de agencia para desarrollar acciones que tengan impacto a nivel personal, dentro de su comunidad educativa y con los demás actores sociales.

Finalmente, a nivel metodológico es importante reflexionar sobre los alcances y posibilidades de aplicación de herramientas participativas dentro de un proceso de investigación enmarcada en un proyecto de tesis, tomando en cuenta los tiempos, pero sobre todo el cuidado ético de las poblaciones con las que se trabaja y las problemáticas identificadas por las mismas,

para desarrollar proyectos que resulten óptimos y sensibles para las y los participantes.



Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona, España: Anagrama.
- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. En: *Serie Perú Problema. N 8*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez, A. M. De los Ríos, J.C., Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación, 13(1)*, 126-140.
- Ames, P. (2009). Introducción. Releyendo la educación en los tiempos de la violencia: ¿lecciones para el futuro? *El sistema educativo durante el proceso de violencia. Colección Cuadernos para la Memoria Histórica N°1 (9-42)*. Lima, Perú: IDEHPUCP.
- Ames, P. (2010). La contribución de la educación al desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En: Ames, P. y Caballero, V. *Perú: el problema agrario en debate SEPIA XIII*, SEPIA, Lima (pp. 19-106). Recuperado de: <http://sepia.org.pe/publicaciones/la-educacion-y-el-desarrollo-rural-balance-de-cinco-decadas-de-estudios/>
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J. y Vega – Centeno, P. (1989). *Educación: la mejor herencia, decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ansión, J., Del Castillo, D. Piqueras, M. y Zegarra, I. (1992). *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Centro de Estudios y Acción para la Paz, TAREA, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz.

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Recuperado de:

<https://tac091.files.wordpress.com/2008/12/agamben-giorgio-homo-sacer.pdf>

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. *V Seminario Nacional de Investigación Educativa Ayacuchana*, Lima, Perú.

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.

Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible. *Sobre Nosotros* [Publicación en línea].

Recuperado de: <http://www.semillasperu.com/sobre-nosotros/>

Assman, A. (2008). Transformation between History and Memory. *Social Research: An*

International Quarterly of Social Sciences 75, 49-72. Recuperado de:

<https://muse.jhu.edu/article/527984/pdf>

Balbuena, A. (2013). *Sentido de comunidad, bienestar y memoria colectiva en una comunidad*

rural de la costa norte peruana (Tesis de Licenciatura en Psicología Social). Pontificia

Universidad Católica del Perú, Lima.

Barrantes, R. y Peña, J. (2009). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la

memoria en el proceso político después de la CVR. En Reátegui, F. (Coord.)

Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú (pp. 15-40). Lima,

Perú: 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 Reátegui, F. (Coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 19-96). Lima: IDEHPUCP.
- Benavides, M., Olivera, I. y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Benavides, M. (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima, Perú: GRADE.
- Berrios, M. (8 de noviembre de 2017). Evalúan modificar contenidos sobre terrorismo en textos escolares. *La República*. Recuperado de: <https://larepublica.pe/sociedad/1142399-evaluan-modificar-contenidos-sobre-terrorismo-en-textos-escolares>
- Beristain, C. M. (2000). *Justicia y Reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia*. Bilbao, España: HEGOA
- Beristain, C. M., González, J. L. 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. En *Historia actual online*, (13), 81-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479324.pdf>
- Burga, E. (2015). Inauguración. *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina. 19 y 20 de agosto del 2015* (4-6). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.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
- Calzetta, J.J. (2011). Producción de subjetividad y constitución psíquica: lo que permanece y lo que cambia a través de la historia. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 11, 43-55.
- Canchuricra, J., Blanco, N. y Vargas, J. M. (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.
- Carrillo, S. y Cuenca, R. (2018). *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Lima, Perú: IEP.
- Cárdenas, E. y García- Calderón, L. (s/f). *La violencia contra la mujer en Pangoa*. Recuperado de: http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1117/14_CardenasGarcia_PH_dic16.pdf
- Cárdenas, N., Crisóstomo, M., Neira, E., Portal, D., Ruiz, S. y Velázquez, T. (2005). *Noticias, remesas y recados de Manta (Huancavelica)*. Lima, Perú: DEMUS.
- Castro, J. (22 de junio del 2018). Minedu elabora material escolar que omite violaciones de DD.HH. y opiniones conservadoras sobre género. *Ojo Público*. Recuperado de: <https://ojo-publico.com/740/minedu-elabora-material-escolar-que-omite-violaciones-de-derechos-humanos-desde-las-ffaa>
- Castro, J. (5 de Julio 2018). Congreso aumenta presión para intervenir en los contenidos de textos escolares elaborados por el MINEDU. *Ojo Público*. Recuperado de: <https://ojo-publico.com/748/congreso-aumenta-presion-intervenir-textos-escolares-del-minedu>

Celestino, O. (1972). *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. Lima: IEP.

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

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2008). *Hatun Willakuy*. Lima, Perú: CVR.

Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Construcción y vivienda (2016). *Colegio Secundario Santa Elena en Pangoa: Arquitectura en*

situ [Publicación en línea]. Recuperado de:

<https://www.construccionyvivienda.com/component/k2/colegio-secundario-santa-elena-en-pangoa-arquitectura-en-situ>

Córdova, G. (2010). Diálogo sobre interculturalidad. *Revista ISEES*, 7, 97-112. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777552.pdf>

Cornejo, M. y N. Salas (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2). Recuperado de:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174>

Crisóstomo, M. (2011). *La violencia sexual durante el conflicto armado interno peruano. Un caso de las mujeres rurales del Perú*. Recuperado de:

http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_9/crisostomo_mesa_9.pdf

Cuenca, R. y Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En: Carrillo, S. y Cuenca, R. (Eds.). *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp.199-223). Lima, Perú: IEP.

De Vivanco, L. (2018). Tres veces muertos: Narrativas para la justicia y la reparación de la violencia simbólica en el Perú. *Revista Chilena de Literatura*, (97), 127-152. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n97/0718-2295-rchilite-97-00127.pdf>

- Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela Media neuquina, 1984-1998. En: Jelin, E. y Lorenz, E. (Comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.41-64). Madrid, España: SIGLO XXI.
- Ley N° 30610. Diario El Peruano, Lima, Perú, 19 de julio de 2017
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/prorroga-del-estado-de-emergencia-en-districtos-de-las-provin-decreto-supremo-n-009-2019-pcm-1735053-3/>
- Decreto Supremo N° 117-2018-PCM. Diario El Peruano, Lima, Perú, 29 de setiembre de 2018
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/prorroga-del-estado-de-emergencia-en-districtos-de-las-provin-decreto-supremo-n-009-2019-pcm-1735053-3/>
- Denegri, F. y Hibbett, A. (Eds.). (2016). *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Lima, Perú: 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, Perú: Ministerio de Cultura.
- Degregori, C. I. (2003). Introducción. *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú*. Lima, Perú: IEP y Social Science Reserch Council.
- Desroche, H. (1976). *Sociología de la esperanza*. Barcelona, España: Herder.
- Drinot, P. (2009). *El ojo que llora: Las ontologías de la violencia y la opción por la memoria en el Perú*. Recuperado de: <https://paulodrinot.files.wordpress.com/2012/02/6-drinot1.pdf>
- Durand, A. (2005). *Donde habita el olvido: los (h)usos de la memoria y la crisis del movimiento social en San Martín* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

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.

Durston, J. (1995). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Recuperado de:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/La%20Participaci%C3%B3n%20Comunitariaen%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20escuela%20rural.pdf>

Fabián, B. y Espinosa, O. (1997). Capítulo 1: Los Asháninka: Un pueblo y una historia de resistencia. *Serie Documentos de Trabajo*. Lima, Perú: CAAAP.

Fabián, B. y Espinosa, O. (1997). Capítulo 2: Los Asháninka y violencia política. *Serie Documentos de Trabajo*. Lima, Perú: 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, Perú: CIPA.

Fernández, L. (2015). *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (Tesis de maestría en Lingüística). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

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 en Psicología Comunitaria). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- 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 en cognición, aprendizaje y desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. Cd. De México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Frisancho, S. (2009). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual. En Reátegui, F. (Coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 11-18). Lima, Perú: IDEHPUCP.
- Frizzo, K. (2008). La investigación acción participante. En E. Safocarda y J. Castellá (Comp.), *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria* (pp. 151-164). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Frizzo, K. (2008). Diario de campo. En E. Safocarda y J. Castellá (Comp.) *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria* (pp. 165-172). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Amalgesto.
- Fuenzalida, F., Valiente, T., Villarán, J. y Golte, J. (1982). *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Gaborit, M. (2008). Capítulo 5: Memoria histórica: relato desde las víctimas. En B. Jiménez-Dominguez (comp), *Subjetividad, participación e intervención comunitaria: Una visión crítica desde América Latina* (pp.115-141). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gajardo, I. y Alegría, M. (2017). Construyendo memorias para entender el presente. Currículum escolar, memoria y educación en derechos humanos: el caso del Taller Documental del Liceo de Aplicación en Chile. *Revista +Memoria(s)*, (1), 111-129. Recuperado de: https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/revistalum_memorias_1ra_edicion.pdf

Gajardo, M. y Andraca, A.M. (1992). *Docentes y docencia. Las zonas rurales*. Santiago: UNESCO, FLACSO.

Garfunkel, I. (2017). Verdad y justicia ¿Términos incompatibles en la Justicia Transicional? *American University International Law Review*, 32 (2), 409-436. Recuperado de: <http://auilr.org/wp-content/uploads/2017/04/32.2-3-Garfunkel-Verdad-y-justicia.pdf>

Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Madrid, España: Editorial Paidós Ibérica.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

González-Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México, D.F., México: International Thomson Editores.

González-Rey, F. L. (2007). Capítulo III: Diferentes momentos del proceso de investigación cualitativa y sus exigencias metodológicas. *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información* (pp. 105-146). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

González-Rey, F. L. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas*, 4(2), 225-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>

Grupo de Psicología Social Crítica (2010). Principios éticos para la atención psicosocial. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 127-131. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81514696012>

Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2, 1-11.

Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta edición)*. México, D.F., México: MacGraw-Hill.

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, Perú: IEP.

Huysen, A. (2000). Medios, política y memoria (traducción de S. Fehrmann). *Revista Puentes*, 1(2), 1-21. Recuperado de:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4214449/mod_resource/content/1/HUYSEN%20C%20A.%20En%20busca%20del%20pasado.pdf

Infante, R., Jiménez, A. y Cortés, A. (2012). *Memoria, conflicto y Escuela. Voces y experiencia de maestros y maestras en Bogotá*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y

el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA E INFORMATICA (2018). *Resultados de la pobreza monetaria 2017*. Recuperado de:

https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/presentacion_evolucion-de-pobreza-monetaria-2017.pdf

- Jave, I. (2015). *Memoria de la violencia en la escuela: Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula*. Lima, Perú: IDEHPUCP.
- Jave, I. (2015). La institucionalidad desde abajo Políticas de Memoria y reconocimiento de la escuela pública. *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina*. 19 y 20 de agosto del 2015 (37- 47). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.pdf>
- Jave, I. y Ayala, H. (2017). *La Beca Reparada. Oportunidad y derecho en el Programa de Reparaciones en Educación*. Lima, Perú: Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS); IDEHPUCP; PUCP.
- Jedlowski, P (2000). La sociología y la memoria colectiva. En A. Rosa, G. Belleli, y Bakhurst. *Memoria colectiva e identidad nacional* (Pp. 123-133). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jodelet, D. (1992). Memoire de Masse: le cote moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 239-256.
- Jelin, E. (2003). Memorias y Luchas políticas. C.I. Degregori (Ed.) *Jamás tan cerca arremetió lo lejos* (pp. 27-48). Lima, Perú: IEP.
- Jelin, E., Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Jiménez, A., Infante, R. y Amanda, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 287-314. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>

- Kaufman, S. (2006). Memorias de la violencia. En: InWent, DED y MIMDES: *Memoria histórica y cultura de paz: experiencias en América Latina*, pp. 13-18. Lima, Perú: InWent, DED y MIMDES
- Kaufman, S. (2014). Violencia y testimonio: Notas sobre subjetividad y los relatos posibles. *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1), 100-113. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/KAUFMAN/pdf>
- Kovalskys, J. (2006). Trauma Social, Modernidad e Identidades Sustraídas: Nuevas Formas de Acción Social. *Psyche*, 15,13-24. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200002
- Lauer, M. (19 de junio de 2003). La desaparición de la desaparición. *La República*.
- Lerner, S. (2015). Inauguración. *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina. 19 y 20 de agosto del 2015 (7-13)*. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.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, Perú: Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-investigacion-EG-7.pdf>
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. (2016). Pedagogía, para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y ciudad*, (30), 65-78.

Macher, S. (2009). Ideas urgentes para un museo de la memoria. *Revista Argumentos*, 3(4).

Recuperado en: <http://www.revistargumentos.org.pe>

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 en cognición, aprendizaje y desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Manero, R. y Soto, M. (2005) Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210112>

Marra, M. (2014). El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión.

Revista de Psicología, 32 (2), 220-242. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618002>

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>

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.55-85). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

Milton, C. (2015). Desfigurando la memoria: (des)atando los nudos de la memoria peruana.

Anthropologica, XXXIII (34), 11-33. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000100002

Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.*

Proceso de articulación. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.*

Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación (2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*

(ICCS). Lima, Perú: IEA y MINEDU.

Ministerio de Educación (2017). Presentación del proceso censal 2017 – Junín. En: *Estadística de*

la Calidad Educativa (ESCALE). Recuperado de:

http://escale.minedu.gob.pe/resultado_censos

Ministerio de Educación (2018). Magnitudes de la educación en el Perú. En: *Estadística de la*

Calidad Educativa (ESCALE). Recuperado de: [http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-](http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=23&cuadro=405&forma=C&dpto=12&prov=1206&dist=120606&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

[portlet/reporte/cuadro?anio=23&cuadro=405&forma=C&dpto=12&prov=1206&dist=120606&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo](http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=23&cuadro=405&forma=C&dpto=12&prov=1206&dist=120606&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

Ministerio de Educación (2018). *Escale: Padrón de Instituciones Educativas Públicas de EBR,*

ERE, EBA, ETP, ubicadas en zona rural y su grado de ruralidad. Recuperado de:

[http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo+4_+Padrón+de+Institucio-](http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo+4_+Padrón+de+Instituciones+Educativas+Públicas,+ubicadas+en+zona+rural+y+su+grado+de+ruralidad.pdf)

[nes+Educativas+Públicas,+ubicadas+en+zona+rural+y+su+grado+de+ruralidad.pdf](http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo+4_+Padrón+de+Instituciones+Educativas+Públicas,+ubicadas+en+zona+rural+y+su+grado+de+ruralidad.pdf)

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013). *Plan Integral de Reparaciones Ley N° 28592.*

Recuperado de: [https://cman.minjus.gob.pe/wp-](https://cman.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Lineamientos_SIMBOLICAS.pdf)

[content/uploads/2017/07/Lineamientos_SIMBOLICAS.pdf](https://cman.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Lineamientos_SIMBOLICAS.pdf)

- Mieles, M. D., Tonon, G., Alvarado, S.V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>
- Montero, C. (1993). *La Escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima, Perú: MINEDU.
- Montero, M. (2004). Qué es la psicología comunitaria. En M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (31-40). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2006a). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006b). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montoya, R. (1979). *Producción parcelaria y universo ideológico. El caso de Puquio*. Lima, Perú: Mosca Azul.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima, Perú: CEPES, Mosca Azul Editores.
- Municipalidad distrital de Pangoa (2015). *Plan de desarrollo concertado del Distrito de Pangoa 2015- 2025*. Gestión EDIL 2015-2018. Pangoa, Perú: Municipalidad distrital Pangoa, Unión Europea y DEVIDA. Recuperado de: <http://www.devida.gob.pe/documents/20182/336809/PDCL+PANGOVA-vf.pdf/306d521c-465d-4423-90d7-15bbd93e5fa8>

Municipalidad provincial de Satipo (2017). *Memoria Anual 2016*. Recuperado de:

<http://www.munisatipo.gob.pe/images/portaltransparencia/2017/MEMORIA2016.pdf>

Municipalidad distrital de Pangoa (2018). *Plan local seguridad ciudadana. Comité distrital de seguridad ciudadana de Pangoa*. Recuperado de:

<http://www.munipangoa.gob.pe/servarchivos/Plan%20Local%20de%20PANGOA%202018%20.pdf>

Musitu-Ochoa G., Herrero-Olaizola J., Cantera-Espinosa L. y Montenegro-Martínez M. (2004).

Introducción a la Psicología Comunitaria. Barcelona, España: Ed. UCO. Recuperado de:

https://www.uv.es/lisis/gonzalo/9_musitu.pdf

Noreña, A.L.; Alcaráz-Moreno, N.; Rojas, J.G; Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-

274.

Oliart, P. (2004). ¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En: I. Schicra, (Eds.) *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pp. 49–60). Madrid, España: Morata.

Ortiz, A. (1971). ¿Por qué los niños no van a la escuela? Educación. *La revista del maestro peruano*, II, 7, 50-56.

Orwell, G. (1949). *1984*. Madrid, España: DeBolsillo

Páez, D. (2007). Memoria social y Colectiva: Representaciones sociales de la historia. En J.F.

Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. McGraw Hill.

Páez, D., Valencia, J., Pennabaker, J., Rimé, B., y Jodelet, D. (1998). *Memoria colectiva de procesos políticos y culturales*. Bilbao, España: Servicios Editoriales de la UPV.

- Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179-200. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.9
- 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>
- Pistrang, N. Y Barker, C. (2012). Chapter 1: Varieties of Qualitative research. A pragmatic approach to selecting methods. Cooper, H. (Ed.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 5-18). Washington D.C, Estados Unidos: American Psychological Association
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones al Margen. Recuperado de: <https://arqueologiaymemoria.files.wordpress.com/2014/09/pollak.pdf>
- Portocarrero, G. (2004). Perú, el país de las memorias heridas: entre el (auto)desprecio y la amargura. En Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C.I. y Cacher J. J. (Eds.). *Memorias en conflicto: aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima, Perú: Embajada de Francia en el Perú, IEP, IFEA y Red para el desarrollo de las CCSS en el Perú.

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.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (20 de septiembre de 2018). *La mitad de los*

pobres del mundo son niños y niñas. Recuperado de:

http://www.undp.org/content/undp/es/home/news-centre/news/2018/half-of-world_s-poor-are-children.html

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, Argentina: CLACSO.

Reátegui, F. (2009a). *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Lima, Perú:

IDEHPUCP.

Reátegui, F. (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, Colombia: ICTJ.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de

Cultura Económica.

Rincón, T. (2010). *Verdad, Justicia y Reparación. La Justicia de la Justicia Transicional*.

Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

Rivera, M. y Velázquez, T. (Eds.). (2015). *Trabajo con personas afectadas por violencia*

política. Salud Mental Comunitaria y Consejería. Lima, Perú: Maestría en Psicología

Comunitaria PUCP, UARM, UKL.

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

Romero, A. M., Querol, M. E., Torres, V., Villaronga, B., Göbels, W. (2006). *Memoria Histórica y Cultura de Paz: Experiencias en América Latina*. Lima, Perú: 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 Benavides, M. (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima, Perú: GRADE.

Rubio, G. (2006). Pedagogía de la memoria y democracia: Retos para la construcción de una cultura de paz en Latinoamérica. En: InWent, Servicio Alemán de Cooperación Social Técnica -DED y Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. *Memoria histórica y cultura de paz: experiencias*.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Safocardá, E. y Castellá, J. (2008). *Enfoques conceptuales y Técnicos de Psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

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

Salmón, E. (26 de julio de 2018). ¿Existe un conflicto armado en el Vraem? *El Comercio*.

Recuperado de: <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/existe-conflicto-armado-vraem-elizabeth-salmon-noticia-540062>

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

Serna, A. (2014). Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). *Revista de Estudios Sociales*, 52, 147-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.10>

Soberón, C. (2017). Educación sexual y currículo oculto: género y sexualidad en una escuela rural. En P. Ames. (Ed.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 133-162). Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.

Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En Garcés, M. y otros (comp.). *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). Santiago de Chile: Lom ediciones, Eco educación y comunicaciones y Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/38804264/Steve-Stern-De-la-memoria-suelta-a-la-memoria-emblematica>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Tedesco, J.C. (1985). Elementos para una sociología del currículo escolar en Argentina. En J.C. J.C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.). *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Paidós.

Tomat, C. (2012). El 'focusgroup': nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital*, 12 (2), 129-152. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v12-n2-tomat>

Torres Santomé, J. (1994). *El currículo oculto*. Madrid, España: 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, España: Siglo XXI de España Editores.

Theidon, E. (2004). *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*. Lima, Perú: IEP.

Tubino, F. (2003). La recuperación de las memorias colectivas en la construcción de las identidades. En *Jamás tan cerca arremetió lo lejos* (pp. 77-105). Lima, Perú: IEP.

Tubino, F. (2003). La recuperación de las memorias colectivas en la construcción de las identidades". En Hamann, A., López Maguiña, S., Portocarrero, G. y Vich, V. *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana* (pp.77-105). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

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, Perú: 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, Perú: IEP.

UNESCO (2006). *Educación con participación de la comunidad – El Salvador*. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan043258.pdf>

UNESCO (2011). *Una crisis encubierta. Conflictos armados y educación*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2014). La escuela del silencio [documental]. Lima, Perú: UNICEF

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>

Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2006). Capítulo 4: Derecho a la verdad. Alcances y límites de la verdad judicial. *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia* (pp. 138-171). Bogotá, Colombia: De Justicia.

Ussher, M. M. (2006). El objeto de la Psicología Comunitaria desde el paradigma constructivista.

Revista Psicología para América Latina, (5). Recuperado de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100008

Ulloa, F. (1995). *La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la*

salud mental. Recuperado de:

[http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/adultos/vazquez/Unidad%206%200Adultos%20Tausk/Ulloa%20-%20Novela%20clinica%20psicoanalitica.%20Cap.5%20\(la%20difícil%20relacion%20del%20psicoanálisis...\).pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/adultos/vazquez/Unidad%206%200Adultos%20Tausk/Ulloa%20-%20Novela%20clinica%20psicoanalitica.%20Cap.5%20(la%20difícil%20relacion%20del%20psicoanálisis...).pdf)

Van Zyl, P. (2005). Promoviendo la justicia transicional en sociedades posconflicto. En Reátegui,

F. (Coord.). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Brasilia, Brasil:

Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia. Nueva York, Estados Unidos: ICTJ.

Velázquez, T. (2007a). Reconociendo y Reconstruyendo Subjetividades. El encuentro con Manta.

En M. Barrig (Ed.), *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las*

mujeres (pp. 121-139). Lima, Perú: 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

Villapolo, L. y Vásquez, N. (1999). *Entre el juego y la guerra. Recursos psicológicos y socio-culturales de los niños asháninka ante la violencia política*. Lima, Perú: CAAAP.

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: <http://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.

Wiesenfeld, E. (1994). Paradigmas de la Psicología Social Comunitaria. En *Psicología Social Comunitaria* (pp. 15-31). Montero, M. (Comp.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Wilson, F. (2014). Enfrentamientos entre los maestros y el Estado 1950-1980. En *Ciudadanía y violencia política en el Perú: Una ciudad andina, 1870-1980* (313-352). Lima, Perú: IEP.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.

I. Anexos

ANEXO 1: Consentimiento informado – Entrevistas semiestructuradas



ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGIA COMUNITARIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la Ps. Mariana Salas Franco de la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y busca indagar sobre las memorias construidas por las y los docentes en torno al conflicto armado interno y la influencia que tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas. Esta consta de la participación en una sesión de entrevista, de una a una hora y media de duración, donde se realizarán algunas preguntas en relación a las narrativas construidas en torno al periodo de conflicto armado interno y sobre su práctica docente. Para ello, se llevará un registro en audio mediante una grabadora para la recolección y posterior transcripción de la experiencia personal. No obstante, la utilización de la grabadora está sujeta a la comodidad del participante, siendo prescindible su uso en caso presente interferencia.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la investigadora se compromete a no revelar la identidad del o la participante en ningún momento. Los resultados de la investigación serán discutidos con fines académicos, siendo utilizados en el contexto de este proyecto de tesis, manteniendo siempre la confidencialidad de los datos personales, mediante el uso de códigos de identificación, utilizados durante el procesamiento, almacenamiento y elaboración del informe. Finalmente, se realizará la discusión y socialización de los resultados con los participantes, para discutir los datos y la posterior entrega de un documento final producto de la investigación a la I.E

Si tuviera alguna duda sobre el proyecto puede hacerla en cualquier momento durante su participación o posterior a la misma. De igual manera, puede retirarse del proceso en cualquier momento, sin que esto lo perjudique de alguna forma. Por último, si alguna pregunta le resulta incómoda, tiene el derecho de dárselo a conocer a la investigadora o no responderlas.

Cabe señalar que esta investigación se está realizando con la asesoría de la docente Nora Cárdenas, por lo cual para cualquier información adicional y/o dificultad, podrá contactarse con la investigadora personalmente al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe o la asesora del

proceso de investigación, al correo: cardenas.n@pucp.edu.pe. Por último, de tener consultas sobre temas de ética en la investigación, pueden contactarse con el Comité de Ética de la investigación (CEI) al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Desde ya se le agradece su participación.

Yo, _____ con _____ años de edad, he sido informado(a) de las condiciones del estudio y acepto participar, siendo consciente que mi participación es voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita en el documento de consentimiento. Además, he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y formar parte de la elaboración de los acuerdos del documento de consentimiento.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales y la información brindada puedan ser usadas con fines académicos, según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Finalmente, recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y comprendo que puedo contactarme con la investigadora, con la asesora o el Comité de Ética de la investigación, en caso tenga dudas sobre el proceso de investigación y las consideraciones éticas. Asimismo, recibiré información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido y puedo comunicarme en caso lo requiera con la investigadora Mariana Salas al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe

_____ de _____ del 2018

Nombre completo del (de la) participante Firma

Nombre de la investigadora responsable Firma

ANEXO 1: Consentimiento informado – Grupos de discusión-reflexión



**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGIA COMUNITARIA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la Ps. Mariana Salas Franco de la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y busca indagar sobre las memorias construidas por las y los docentes en torno al conflicto armado interno y la influencia que tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas.

Esta consta de la participación de 2 a 3 sesiones de grupos de discusión-reflexión, de dos a tres horas de duración, donde se buscará propiciar un espacio para compartir las vivencias y analizar y discutir en conjunto cómo estas memorias se manifiestan en el espacio de enseñanza e intervienen en sus prácticas docentes. Para ello, las sesiones serán desarrolladas a modo de taller, en el cual se utilizarán diversas dinámicas y materiales artísticos que faciliten la expresión y construcción conjunta. Asimismo, se llevará un registro en audio y fotografías mediante una grabadora y una cámara fotográfica, para la recolección y posterior procesamiento de la información. No obstante, ambas están sujeta a la comodidad del participante, siendo prescindible sus usos en caso presente interferencia.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la investigadora se compromete a no revelar la identidad del o la participante en ningún momento. Los resultados de la investigación serán discutidos con fines académicos, siendo utilizados en el contexto de este proyecto de tesis, manteniendo siempre la confidencialidad de los datos personales, mediante el uso de códigos de identificación, utilizados durante el procesamiento, almacenamiento y elaboración del informe. Finalmente, se realizará una devolución de los resultados a las y los participantes, para discutir los datos y la posterior entrega de un documento final producto de la investigación a la I.E

Si tuviera alguna duda sobre el proyecto puede hacerla en cualquier momento durante su participación o posterior a la misma. De igual manera, puede retirarse del proceso en cualquier momento, sin que esto lo perjudique de alguna forma. Por último, si alguna pregunta le resulta incómoda, tiene el derecho de dárselo a conocer a la investigadora o no responderlas.

Cabe señalar que esta investigación se está realizando con la asesoría de la docente Nora Cárdenas, por lo cual para cualquier información adicional y/o dificultad, podrá contactarse con la investigadora personalmente al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe o la asesora del proceso de investigación, al correo: cardenas.n@pucp.edu.pe. Por último, de tener consultas sobre temas de ética en la investigación, pueden contactarse con el Comité de Ética de la investigación (CEI) al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe
Desde ya se le agradece su participación.

Yo, _____ con _____ años de edad, he sido informado(a) de las condiciones del estudio y acepto participar, siendo consciente que mi participación es voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita en el documento de consentimiento. Además, he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y formar parte de la elaboración de los acuerdos del documento de consentimiento.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales y la información brindada puedan ser usadas con fines académicos, según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Finalmente, recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y comprendo que puedo contactarme con la investigadora, con la asesora o el Comité de Ética de la investigación, en caso tenga dudas sobre el proceso de investigación y las consideraciones éticas. Asimismo, recibiré información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido y puedo comunicarme en caso lo requiera con la investigadora Mariana Salas al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe

_____ de _____ del 2018

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Nombre de la investigadora responsable

Firma



ANEXO 1: Consentimiento informado – Acuerdos con la I.E. Santa Elena



**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGIA COMUNITARIA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ACUERDOS CON LA I.E SANTA ELENA

La presente investigación es conducida por la Ps. Mariana Salas Franco de la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y busca indagar sobre las memorias construidas por las y los docentes en torno al conflicto armado interno y la influencia que tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas.

Se realizarán entrevistas individuales con las y los docentes y director de la I.E, así como sesiones de grupos de discusión, donde se procurará indagar sobre las narrativas del conflicto armado interno y la práctica docente; para, posterior a ello, propiciar un espacio para compartir experiencias, y analizar y discutir en conjunto cómo estas memorias se manifiestan en el espacio de enseñanza e intervienen en la formación pedagógica. Se realizará un registro en audio y fotografías mediante el uso de una grabadora y un registro fotográfico, considerados pertinentes para la recolección y posterior procesamiento de la información. No obstante, ambas se encuentran sujetas a la comodidad del participante, siendo prescindible sus usos en caso presente interferencia.

Para ello, se solicitará el uso de las instalaciones de la I.E para llevar a cabo las entrevistas y grupos de discusión-reflexión; y poder participar de algunas actividades escolares y realizar observaciones al proceso de enseñanza y la dinámica de trabajo entre los docentes y con los estudiantes.

Cabe señalar que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la investigadora se compromete a no revelar la identidad de las y los participantes en ningún momento del proceso. Los resultados de la investigación serán discutidos con fines académicos, siendo utilizados en el contexto de este proyecto de tesis, manteniendo siempre la confidencialidad de los datos personales, mediante el uso de códigos de identificación, utilizados durante el procesamiento, almacenamiento y elaboración del informe. Finalmente, se realizará una devolución de los resultados a los participantes, para discutir los datos y la posterior entrega de un documento final producto de la investigación a la I.E

Si tuviera alguna duda sobre el proyecto puede hacerla en cualquier momento durante o posterior al proceso de investigación. De igual manera, puede retirarse del proceso en cualquier momento, sin que esto lo perjudique de alguna forma.

Cabe señalar que esta investigación se está realizando con la asesoría de la docente Nora Cárdenas, por lo cual para cualquier información adicional y/o dificultad, podrá contactarse con la investigadora personalmente al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe o la asesora del proceso de investigación, al correo: cardenas.n@pucp.edu.pe. Por último, de tener consultas sobre temas de ética en la investigación, pueden contactarse con el Comité de Ética de la investigación (CEI) al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe. Desde ya se le agradece su participación.

Yo, _____ con _____ años de edad, he sido informado(a) de las condiciones del estudio y acepto facilitar las instalaciones de la I.E para el desarrollo de la presente investigación, siendo consciente que mi participación es voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita en el documento de consentimiento. Además, he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y formar parte de la elaboración del documento de acuerdos.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo que la información brindada pueda ser usadas con fines académicos, según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Finalmente, recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y comprendo que puedo contactarme con la investigadora, con la asesora o el Comité de Ética de la investigación, en caso tenga dudas sobre el proceso de investigación y las consideraciones éticas. Asimismo, recibiré información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido y puedo comunicarme en caso lo requiera con la investigadora Mariana Salas al correo electrónico: marianap.salas@pucp.pe

_____ de _____ del 2018

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Nombre de la investigadora responsable

Firma



ANEXO 2: Ficha Sociodemográficos

DATOS GENERALES:

Edad: _____

Sexo: F M

Lugar de nacimiento: _____

Domicilio: _____

(lugar en el que han residido la mayor parte del tiempo)

Lugar de residencia en la actualidad: _____

EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:

Centro de estudios profesionales: _____

Tiempo de ejercicio de la profesión: _____

Mencione los centros educativos en los que ha laborado y su ubicación:

I.E Privadas: _____

I.E Públicas: _____

(evaluar si han sido I.E privadas, públicas, rurales o urbanas)

Áreas de especialización:

Áreas o materias que ha enseñado:

**EXPERIENCIA DOCENTE EN LA I.E DE NIVEL SECUNDARIA EN EL C.P
SANTA ELENA**

Tiempo de trabajo en la I.E: _____

Curso que enseña en la I.E: _____

Cantidad de horas de enseñanza: _____

ANEXO 3: Guía de entrevista a profundidad semiestructurada

Las entrevistas personales tienen como objetivo ser un primer acercamiento a las memorias y narrativas construidas por las y los docentes en torno al conflicto armado interno, a partir de sus vivencias y experiencias personales, para luego explorar la relación con sus prácticas docentes y abrir un espacio para la socialización de memorias y reflexionar en torno a los aprendizajes y retos de trabajar el tema del CAI. Cabe mencionar que se realizará una entrevista inicial y una entrevista de cierre luego de la realización de los talleres, considerando en todo momento los cuidados éticos y la confidencialidad de los relatos, por lo cual se acordará con los docentes el lugar más propicio para la realización de las entrevistas.

Esbozo de Guía de entrevista (entrevista inicial):

Memorias sobre el CAI

a. Contextualización de los relatos:

Este eje busca situar a los participantes dentro de la época de los 80 y 90, contextualizando sus relatos personales y vivencias, con los eventos ocurridos en este periodo de tiempo.

- ¿Cuánto tiempo lleva viviendo aquí, en Pangoa?
- ¿Dónde se encontraba viviendo en los años 80 y 90? ¿cuántos años tenía? ¿Qué se encontraba haciendo?
- ¿Qué podría decirme los sucesos ocurridos en este periodo de tiempo?

b. Recuerdos asociados al CAI y vinculados al presente:

Este eje se centra en las memorias de los sucesos ocurridos durante el CAI. De este modo, se busca partir por los recuerdos que pueden ser personales, locales o nacionales, y construir una narrativa que dé cuenta de su percepción individual sobre los hechos, los actores involucrados y el accionar de los mismos, la referencia a las causas y las repercusiones del conflicto, estableciendo un enlace con la situación actual.

- ¿Qué recuerda de la época de violencia política? Podría señalar algunos hechos (pueden

ser personales, locales o nacionales, estar atenta en dónde se sitúan las narrativas).

- ¿Qué repercusiones tuvieron estos hechos? A nivel personal, local, nacional.

c. Emociones y afectos suscitados:

Este eje busca explorar las emociones y afectos asociados a estas memorias de los hechos tanto a nivel personal, local y nacional, y que pueden estar presentes al evocar y hablar de estos temas.

- ¿Qué emociones le genera cuando recuerda estos hechos? ¿Podría mencionar alguna y explicarla?

d. Valoraciones y significados asociados al CAI:

Este eje pretende conocer las valoraciones asignadas al CAI a nivel personal, local y nacional y explorar la percepción que tienen sobre la repercusión de estos hechos en la sociedad actual, en el escenario político y social; así como en la identidad nacional.

- ¿Considera importante recordar estos eventos? ¿Por qué? ¿Qué opina de las personas que piensan lo contrario?
- ¿Cómo cree que repercuten estos hechos en la sociedad peruana actual?
- ¿Cree que estos hechos tienen repercusión en la identidad (como región y país) ?
- ¿Cuál cree que es el rol que tiene/debería tener el Estado o gobierno en este proceso? Indagar por los diferentes niveles de gobierno: local, regional y nacional.
- ¿Cuál cree que es el rol de la sociedad civil en este trabajo?

II. Práctica docente y el tratamiento del CAI en el aula

a. Rol de la institución educativa

Este eje busca explorar sobre la percepción que tienen las y los docentes sobre el rol de la escuela en el tratamiento del CAI, tomando en consideración la disposición del Ministerio de Educación y el Diseño Curricular Nacional. Del mismo modo, se busca explorar sobre sus percepciones en torno al rol que creen que debería desempeñar la escuela en el abordaje del CAI.

- ¿Qué rol cree que desempeña el colegio en el tratamiento del CAI?
- ¿Cree que se debería de trabajar este tema en el salón de clases? ¿Por qué? (explorar si considera la utilidad, necesidad o lo considera algo conflictivo y problemático).

- ¿Ha conversado sobre este tema con otros colegas y otras personas?
- En el Diseño Curricular Nacional aparece que el CAI debe de ser abordado en 4to y 5to de secundaria como forma de promoción de una cultura de paz ¿Qué opina de esta disposición? ¿qué consecuencias cree que puede tener? (Explorar en términos de beneficios y problemáticas).

b. Práctica docente en el abordaje del CAI

Finalmente, este eje busca indagar sobre la percepción del docente sobre su misma práctica en el contexto escolar, explorando la forma en la que aborda y trabaja el tema del CAI, considerando los contenidos y el diálogo de memorias. Asimismo, busca apelar a la experiencia más subjetiva enfatizando en las emociones y reacciones que le genera el trabajo de estos temas en clase y termina considerando desde una actitud más propositiva, qué podría o debería abordarse.

- ¿Cómo trabaja el CAI en el aula? ¿Cómo lo trabajan otros docentes? ¿Qué opinan del trabajo que realizan?
- ¿Qué emociones y reacciones genera el trabajo de estos temas en clase? (en los profesores, en los estudiantes, en los padres de familia).
- ¿Cuentan con materiales pedagógicos para la enseñanza del CAI? ¿Qué materiales? ¿Qué contenidos señala? (evaluar utilidad, necesidad, variedad, dificultades).
- ¿Deja lugar para las memorias personales? ¿deberían de hablarse de las experiencias personales? ¿Por qué? ¿hay una memoria o hay memorias?
- ¿Cómo cree que el contenido de las clases guarda relación con los recuerdos señalados en el apartado anterior sobre el CAI? ¿en las clases incluye sus propias experiencias personales? ¿Por qué? ¿Conoce a otros docentes que lo hagan? ¿Qué opina de ellos?
- ¿Qué aspectos les parece que deberían abordarse? ¿Cómo cree que podría trabajarse en el aula? (contenido, metodología).
- ¿Cuál cree que debería ser el rol del docente en este proceso? ¿Cuál cree que debería ser el rol de los estudiantes en este proceso?

Esbozo de la guía de entrevista (entrevista de cierre):

Esta entrevista busca complementar algunos ejes que tal vez no lograron emerger o profundizarse y cerrar la experiencia grupal de socialización de memorias y propuestas de retos y aprendizajes. Cabe mencionar que esta entrevista se abordará de forma diferente de acuerdo a los ejes pendientes y trabajados en cada caso, viendo qué aspectos son necesarios cerrar o seguir reflexionando desde un espacio más privado y personal.



ANEXO 4: Guía de las sesiones de taller – grupo de discusión

Se realizarán 3 sesiones de taller con docentes que buscan ser un espacio para socializar las memorias en torno al conflicto armado, analizarlas críticamente y poder vincularlas con la historia local y nacional construida en torno al CAI. Del mismo modo, se busca explorar en torno a los aprendizajes y retos de la experiencia de trabajo de estos temas, estableciendo un espacio de diálogo y de construcción conjunta de propuestas para el trabajo a nivel individual, entre docentes y con los estudiantes, desde la enseñanza.

Cabe mencionar que en cada sesión de taller se contará con un kit de materiales entre los cuales se incluirá: Papel Kraft, plumones delgados y gruesos, colores y crayones, hojas de colores, tijeras, masking tape y limpiatipo.



SESIONES	OBJETIVOS	METODOLOGIA/ACTIVIDADES
I SESION	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer un ambiente de confianza y cuidado entre los participantes. ● Visibilizar la interrelación entre las memorias personales, con las locales y nacionales. ● Reflexionar sobre la importancia de reconocer nuestras memorias y de tener un espacio para hablar de estos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida y presentación del proyecto y de cada uno de las y los participantes. ● Dinámica rompe-hielo que permita enlazar las memorias personales y colectivas. ● Elaboración de una línea de tiempo personal. ● Socialización de las narrativas personales con el grupo.
II SESION	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir una narrativa conjunta en torno a los eventos del CAI y vincularlo con el presente. ● Reflexionar sobre las memorias y narrativas hegemónicas y subalternas (explorar conexión emoción). ● Enlazar estas memorias con el trabajo de estos contenidos desde la práctica docente, explorar las actitudes en torno a este tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de una línea de tiempo colectiva. ● Discusión y reflexión sobre la interrelación entre las memorias (puntos de convergencia y divergencia). ● Representación gráfica de nuestras emociones asociadas al CAI y expresadas en papelotes (uso de mediación artística).
III SESION	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar los aprendizajes y retos del abordaje del CAI en el aula. ● Elaborar recomendaciones y formular propuestas de tratamiento del tema a nivel personal, entre docentes y desde la enseñanza con los estudiantes. ● Resaltar la importancia de reconocer nuestras memorias y contar con espacios de socialización de estas memorias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes elaborarán tarjetas donde se señale a través de una frase o dibujo los aprendizajes y retos de trabajar estos temas. ● Se trabajará en grupos de 4 o 5 la elaboración de propuestas para el tratamiento del tema a nivel personal, entre docentes miembros de la comunidad educativa y con los estudiantes de forma transversal. ● Espacio de socialización de las ideas a modo de plenaria. ● Ritual de cierre: escribir ¿a qué me comprometo como docente? Algunas palabras a modo de aprendizajes o compromisos. Reflexionar en conjunto sobre los temas emergentes, dejando preguntas y temas para seguir elaborando, desde lo personal, colectivo y desde la práctica docente con las y los estudiantes.

ANEXO 5: Observación Participante

La observación participante es una herramienta que permite que él o la investigadora puedan profundizar sobre diversas dinámicas sociales culturales y cotidianas dentro de una comunidad (Frizzo, 2008), con el fin de registrar los diversos sucesos, eventos e interacciones, manteniendo un rol activo desde la participación, compromiso y la reflexión permanente (Willig, 2013). En la presente investigación, esta técnica será utilizada para profundizar en el conocimiento y entendimiento de las dinámicas de trabajo e interacción entre docentes y con las y los estudiantes, como parte de la comunidad educativa. En esta línea, la observación en el aula, se encuentra enfocada en poder tener un mayor acercamiento a las dinámicas de trabajo en el aula, con el fin de conocer las prácticas docentes en el contexto escolar en la enseñanza del conflicto armado, sin perder de vista al docente como sujeto de investigación.

De este modo, dentro del protocolo de consentimiento informado (PCI) institucional y acuerdos con la I.E Santa Elena, se está considerando la realización de visitas continuas como parte del proceso de familiarización; así como la realización de observaciones en el aula para tener un acercamiento a las prácticas docentes y la experiencia con la comunidad educativa.

Finalmente, se está considerando incluir dentro del proyecto un guión de presentación de la investigación con las y los estudiantes para la realización de observaciones en el aula.

“Buenos días/tardes a todas y todos,

Mi nombre es Mariana Salas y soy psicóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El motivo por el que estoy aquí es porque me encuentro realizando una investigación sobre las prácticas docentes en las instituciones educativas. Por ello, para conocer más sobre la experiencia educativa y los cursos que llevan, en coordinación con los profesores y el director, consideramos que sería una oportunidad poder participar como observadora en las clases. Por esta razón, si ustedes me lo permiten, les acompañaré estos días, como observadora de algunas de las clases”

El comité de ética señala que puede darse el caso que algún estudiante señale que no desea ser observado. Ante ello se debe prever que él o la docente no ejerza presión en el estudiante para que cambie de opinión.

Ejes a considerar en la observación participante:

Se está tomando en cuenta diversos ejes que permitan dar cuenta de la dinámica de enseñanza y aprendizaje, así como la cultura escolar para entender a modo general los procesos.

Notas sustantivas:

- **Organización del espacio:** hacer un croquis del salón de clase, de los lugares desde los cuáles se relacionan y las dinámicas que se producen entre los diversos actores. Ej. cuáles son los lugares de mayor congregación –considerar tanto dentro como fuera del aula-, la posición de los actores sociales que faciliten o dificulten la participación y la proximidad.
- **Registro de fuentes no escritas:** observación de libros del salón, currículo escolar.
- **Registro de sucesos e interacciones:** registro a detalle de los eventos; así como las actividades que se desarrollan y el significado que es otorgado por los diversos actores. Ej. Cómo está distribuida la clase, se establecen o no espacios o formas que facilitan el diálogo.
- **Descripción de los actores:** cómo son los actores, qué características, cómo se comunican y posiciona como docentes considerando la imagen transmiten.
- **Registro de las dinámicas de interacción:** actitudes y formas de relación que se establecen entre los estudiantes y los docentes, así como la percepción de cada uno sobre el trabajo del otro. Ej. Prestar atención a los gestos, la comunicación no verbal y verbal.
- **Historia institucional:** indagar sobre la historia institucional que enmarca la dinámica y forma de relación de los diferentes actores.

Tomar en consideración que las primeras observaciones cuentan con una mayor posibilidad de que tanto los estudiantes como docentes se sientan observados y moldeen su comportamiento guiándose de la impresión que les gustaría generar o deseabilidad social. Por ello, se debe de considerar comparar los registros de las primeras observaciones con las últimas producidas.

Notas metodológicas:

Estas buscarán contener una aproximación al proceso más reflexivo del trabajo que viene realizando la investigadora, considerando las experiencias y significados otorgados a estas. En este sentido involucra tanto la relación con el espacio como también con los diferentes actores, tomando en cuenta los hechos, pero también las emociones que emergen.

Notas analíticas:

Esta busca hacer enlaces y asociaciones entre los diversos contenidos, identificando diversos patrones que se van formando.



ANEXO 6: Protocolo de contención

Dentro de la investigación, debido a la sensibilidad que puede suscitar recordar las experiencias en torno al CAI, como parte de las consideraciones éticas para el trabajo con las y los docentes, es importante partir de ciertos principios éticos para la atención psicosocial comprendidos en el presente documento (Grupo de Psicología Social Crítica de la Universidad de los Andes, 2010).

- Evitar la revictimización de los participantes, considerando de base mantener el respeto mutuo y dejando de lado el desarrollo de discursos polarizantes.
- Considerar al momento de explorar las narrativas, no solo el relato de los hechos, sino también elementos de recursividad, posibilidades y capacidades que han permitido que puedan seguir adelante y dedicarse a la práctica docente luego de estos eventos. De este modo, se busca repensar y articular las diversas formas de entender la memoria y los procesos de producción de subjetividades e imaginarios sociales que son el potencial que permite el desarrollo de proyectos a futuro.
- En caso alguno de los participantes requiera un apoyo psicológico mayor para procesar diversas situaciones personales, se asumirá una actitud de contención, pero también se recomendará asistir a un espacio de escucha en el que pueda trabajar estos temas como lo es el servicio de psicología en el Centro de Salud más cercano.
- Asumir una práctica responsable que considere a las personas afectadas como a la investigadora, tomando en cuenta el desarrollo de espacios de oxigenación y la promoción de redes de apoyo que permitan garantizar el cuidado mutuo.
- Valorar las experiencias y saberes locales, partiendo desde una posición horizontal que permita visibilizar la voz de los participantes, el bienestar y las potencialidades de los mismos. Esta parte también implica reconocer las limitaciones personales, profesionales y grupales en la acción y saberes.

A partir de estos puntos, se ha considerado la elaboración de una guía de acciones con el fin de acompañar afectivamente a las y los participantes en el caso se sientan movilizados/as. Esta comprende el desarrollo de un espacio de escucha y contención emocional mediante la aplicación de primeros auxilios psicológicos que serán abordados por la investigadora desde su formación como psicóloga.

- Realizar el primer contacto, invitando a las personas a contar los diversos relatos, asumiendo una actitud de escucha activa y receptividad, mostrando interés en lo señalado.
- Buscar enfatizar dentro de la narrativa el pasado inmediato, presente y futuro, enfatizando en los elementos de recursividad, las posibilidades y capacidades, sin negar los hechos o relatos de dolor señalados. En este punto, si se visualiza la presencia de un problema es importante analizar las posibles soluciones, partiendo de lo que las personas han intentado hacer hasta el momento y a partir de ello pensar en qué es lo que pueden o podrían hacer, proponiendo diversas alternativas. En este caso es importante hacer el enlace de las memorias personales con la práctica docente, resaltando los aprendizajes de la práctica y los retos que aún quedan pendientes.

Cabe mencionar que, si se presenta una situación de incomodidad, se le recordará al entrevistado(a) que la información brindada es confidencial y que tiene la libertad de contestar o no alguna pregunta y de retirarse si lo cree conveniente.

- Enfatizar en las redes de apoyo con las que se cuenta, en este caso se considera conveniente partir de un espacio individual para luego participar de un espacio compartido en las sesiones de talleres que permita el trabajo conjunto y el desarrollo de propuestas de acción a nivel individual, colectivo con los demás docentes y a nivel de la comunidad educativa, considerando el trabajo con las y los estudiantes.
- Finalmente, ofrecer información sobre el Servicio de Psicología dentro del Centro de Salud más cercano ubicado en el distrito de Pangoa, en caso se requiera de un apoyo psicológico mayor para procesar diversas situaciones personales.

Cabe resaltar que, ante la presencia de cierto grado de ansiedad significativo, se tomarán las siguientes acciones:

- Ofrecerle agua.
- Realizar ejercicios de respiración junto con el entrevistador durante unos minutos hasta que el participante se sienta segura(o) de poder seguir con la entrevista, de lo contrario, ofrecerle la alternativa de detener la misma debido al malestar presentado. Durante el ejercicio de respiración, se le pide que preste atención a la entrada y la salida del aire solamente, sin modificar la respiración

- Si aparecen pensamientos que interrumpen el proceso de relajación, se le pedirá al participante que observe a la entrevistadora y regrese su atención a la respiración.
- Hacer contacto visual con la persona afectada, ubicarla en el presente y propiciar la sensación de compañía, con el fin de hacer que perciba un ambiente seguro y que sienta que hay alguien en quien puede confiar.
- Se le pide que una y otra vez regrese a focalizar la atención en su propia respiración, sin juzgarse, hasta que se vaya tranquilizando
- Al final se le pregunta cómo está y si desea continuar o suspender la entrevista.

