

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo que presenta:

Marita Gabriela Gutarra Alburqueque

Asesora:

Natalia Consiglieri Nieri

Lima, 2021

Agradecimientos

A mi familia conformada por maestros puesto que me han enseñado desde los aspectos más cotidianos hasta en las largas conversaciones de sobremesa donde discutíamos los temas diversos que han nutrido esta investigación. Especialmente, agradezco a mi mamá, mi papá, mi hermano, mi abuela, mi tía Mari y Gael, los mentores que han forjado mi vida desde sus cuidados, palabras de aliento, así como lecciones personalizadas entre danzas, humor, juegos, cocina, libros y el respeto por los otros.

El deseo de aprender ha continuado en mi vida universitaria con el encuentro de valiosos profesores como Jorge Arévalo, a quien le agradezco su disposición para impulsar la curiosidad y formar profesionales comprometidos en el ideal por seguir sustentando un derecho a la comunicación. A Victoria Guerrero por su orientación desde los cursos de Seminario donde se fue gestando el tema de esta investigación bajo sus recomendaciones bibliográficas, correcciones y comentarios pertinentes. Este esfuerzo de indagación se extendió hacia la mirada acuciosa de Natalia Consiglieri quien, con su asesoría, crítica y lectura paciente, me ha brindado los ánimos para concluir los apartados de esta tesis sin remediar en las dilataciones de los avances entregados.

A Shyrley, Valeria, Sheyla, Natalí, Jessica, Mariapía y Alejandra con quienes he compartido las conversaciones alrededor de esta indagación académica. A la voz sociológica de Nattaly por las recomendaciones y compañía de sus palabras en estos momentos de larga ausencia.

A Bruceliot, Buki, Haiku y Vini porque su estancia por casa me enseñó la cautela en el caos, así como en los tiempos de felicidad junto a sus ocurrencias felinas. Tras de ellos permanece el legado que protegen Ceniza, Bruce, Eliot, Ruperto y Luna, quienes me han brindado sus ronroneos, riñas y reclamos para traerme de regreso al hogar cuando me abstraía en la redacción de esta tesis.

A los profesores Ramiro, John y a las profesoras Leidy, así como María por su apoyo en este proceso de investigación. A los estudiantes de quinto de secundaria como Sheyla, Mario, Jordan, Leonardo, Kenlly, Jorge, Ariadna y Daniel. En su apertura a ayudarme pude reconocer el interés de todos ustedes en este trabajo, permitiéndome aprender de las conversaciones donde discutimos nuestras ideas y potenciamos nuestras inquietudes.

Finalmente, al Vicerrectorado de Investigación (VRI) de la PUCP por hacer posible la realización de esta propuesta de investigación para consolidar los aprendizajes logrados en mi formación universitaria a través del Programa de Apoyo al Desarrollo de Tesis de Licenciatura (PADET).

Resumen

En el Perú, la consigna pedagógica por comunicar lo que significó el Conflicto Armado Interno (CAI) resulta altamente retadora para la formación de futuros ciudadanos desde las escuelas. Atendiendo el mencionado panorama, esta investigación se propone analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria de un colegio público piurano. Para ello, se apela a lo investigado en el campo de la pedagogía de la memoria por autores como José Carlos Agüero, Francesca Uccelli, María Angélica Pease, Tamia Portugal, Ponciano Del Pino e Iris Jave. Además, lo anterior dialoga con el enfoque educomunicativo, destacando lo propuesto por Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Mario Kaplún, María Teresa Quiroz y Guillermo Orozco. Con la observación en aula y la realización de entrevistas semiestructuradas, se analizan los procesos de comunicación en los que participan docentes y estudiantes. Así, se identifica que las memorias familiares, generacionales y profesionales median lo que se dice, cómo se dice y lo que se silencia en el aula sobre el CAI. En un segundo momento, se analizan los contenidos o mensajes de los libros pedagógicos que son usados durante las clases. Finalmente, y a partir de la metodología antes descrita, se sustenta que la pedagogía de la memoria puede beneficiarse de la comunicación educativa. Esto último sucede cuando ambos campos atienden el logro de procesos dialógicos, de análisis crítico y de creación sobre los discursos o memorias difundidas en el espacio escolar a través de variados materiales didácticos.

Palabras clave: comunicación educativa, violencia política, pedagogía de la memoria, postmemoria, lectura crítica, recepción de textos escolares.

Abstract

In Peru, the pedagogical duty for communicating what the Internal Armed Conflict (IAC) have meant is highly challenging for the formation of future citizens in schools. Attending the last described context, this investigation analyses the link of “the educational communication” with the teaching of the IAC in the fifth grade of secondary of a public school from Piura. For that reason, the research appeals to investigations in the field of “the pedagogy of memory” by authors such as José Carlos Agüero, Francesca Uccelli, María Angélica Pease, Tamia Portugal, Ponciano Del Pino and Iris Jave. In addition, the above dialogues with the “educommunication” approach, highlighting what has been proposed by Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Mario Kaplún, María Teresa Quiroz and Guillermo Orozco. So, the communication processes in which teachers and students participate are analysed with observations in the classroom and conducting semi-structured interviews. Thus, it is identified that family, generational and professional memories mediate what is said, how it is said and what is silenced in the classroom about the IAC. In a second moment, it is analysed the contents and messages of the pedagogical books that were used during the classes. Finally, and based on the methodology described above, it is maintained that “the pedagogy of memory” can benefit from “the educational communication”. The latter happens when both fields attend to the achievement of dialogical processes, critical analysis and creation around the discourses or memories disseminated in the school space through several didactic materials.

Keywords: educational communication, politic violence, pedagogy of memory, post memory, media literacy, reception studies.

ÍNDICE

Introducción	i
Capítulo 1: La pedagogía de la memoria.....	1
1.1. El sentido de una pedagogía de la memoria en nuestro país	2
1.2. Los marcos de la memoria	4
1.2.1. Las memorias sobre el Conflicto Armado Interno (CAI).....	8
1.2.1.1. El rol ético de la memoria cívica y del recordar sucio.....	11
1.3. Las prácticas de postmemoria en la enseñanza del CAI	17
1.3.1. Los ejes del debate abierto sobre los temas de una pedagogía de la memoria	21
1.3.1.1. La enseñanza de la historia	22
1.3.1.2. La formación ciudadana.....	25
1.3.1.3. El derecho a la comunicación	26
1.3.2. Las dificultades para proponer los contenidos que nutran a una pedagogía de la memoria	29
1.3.3. El enfoque constructivista en la enseñanza del CAI.....	31
1.3.3.1. Las metodologías y los recursos pedagógicos	32
Capítulo 2: Las mediaciones en el contexto escolar	37

2.1. La memoria cívica que reviste a las motivaciones de los docentes para el abordaje del CAI	38
2.1.2. ¿Cómo investigan los maestros?: las principales fuentes de información acerca de la violencia política.....	45
2.2. Las prácticas de postmemoria: los estudiantes en el aprendizaje del CAI.....	49
2.2.1. Las vías alternas o referentes para las representaciones de los estudiantes sobre la violencia política.....	50
2.3. Las oportunidades para ejercer la comunicación educativa en el aprendizaje del CAI	56
Capítulo 3: La comunicación educativa para la enseñanza de la violencia política	62
3.1. La educación sobre los medios: la capacidad informativa de los textos escolares alrededor del CAI	67
3.1.1. Los testimonios que comunican memorias.....	72
3.1.1.1. La presencia testimonial en los libros de Historia y de Ciudadanía	74
3.1.1.2. El potencial enfoque comunicativo desde la lectura crítica y la creación comunicacional alrededor de los testimonios	88
3.1.2. Las fotografías que guían la mirada en torno al CAI	93
3.1.2.1. La presencia visual sobre la violencia política en los textos escolares.....	96
3.1.2.2. El abordaje de las fotografías desde la potencial lectura crítica del enfoque comunicativo.....	107

Capítulo 4: El tratamiento de la violencia política en el aula	111
4.1. El empleo del libro escolar durante las sesiones de aprendizaje sobre el CAI	112
4.1.1. En las clases de Formación Ciudadana.....	113
4.1.2. En la clase de Ciencias Sociales	137
4.2. La educación en los medios: los rasgos creativos o expresivos en el uso de recursos mediáticos para aprender sobre la violencia política	146
4.2.1. Lo recorrido en las clases de Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana	148
4.2.2. La creación y la expresión en el uso de medios desde el enfoque educomunicativo	154
4.3. La respuesta de los estudiantes ante el aprendizaje del tema en la escuela	156
4.3.1. El vínculo de los aprendizajes sobre el CAI con las expectativas de los futuros egresados del colegio.....	160
Conclusiones	166
Recomendaciones	176
Referencias bibliográficas	180
Anexos	193
Anexo 1: Matriz de investigación	193
Anexo 2: Consentimientos y asentimientos informados	194

2.1. Carta de presentación dirigida a la Institución Educativa	194
2.2. Consentimiento informado dirigido a la directora de la Institución Educativa.....	195
2.3. Consentimiento informado dirigido a los docentes de la Institución Educativa	195
2.4. Asentimiento informado dirigido a los estudiantes de la Institución Educativa	196
Anexo 3: Los libros didácticos y sus contenidos sobre la violencia política en los cursos de Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana.....	197
3.1. Libro de “Historia, Geografía y Economía”	197
3.2. Libro de “Formación Ciudadana y Cívica”	198
3.3. Libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”	198
Anexo 4: Guía para la observación de clases	199
Anexo 5: Guías de entrevistas	200
5.1. Guía de entrevista para profesores.....	200
5.2. Guía de entrevista para estudiantes	201
Anexo 6: Ficha para la lectura crítica de testimonios sobre la violencia política	202
Anexo 7: Ficha para la lectura crítica de una fotografía sobre la violencia política	203
Anexo 8: Fuentes de los testimonios presentados en los libros escolares.....	205
Anexo 9: Ficha de lectura.....	207

Introducción

Carlos Iván Degregori sugería que la activación de los recuerdos y, por ende, de las emociones se logra a través de cadenas de estímulos como los olores, los sonidos o las imágenes (IDEHPUCP, 2015b, p.21). El pedagogo Gianni Rodari desarrolla una similar referencia sobre el aprendizaje, esto al proponer el encuentro de las palabras con la mente como si se tratase del impacto que produce una piedra lanzada en un estanque. Es decir, la consecución de ondas superficiales y profundas en la mente de un aprendiz, la cual se activa o reacciona ante los estímulos “para aceptar y rechazar, relacionar y censurar, construir y destruir” (Rodari, 2015, p.19). Así, la confluencia de las memorias sobre el Conflicto Armado Interno (CAI)¹ y la educación deriva en la identificación de vehículos o estímulos para que las generaciones de estudiantes puedan empatizar e interesarse sobre lo ocurrido en un pasado del que no guardan recuerdos directos.

Abordar las memorias de la violencia en las escuelas es una oportunidad para identificar y analizar las problemáticas que aún dificultan la edificación de una democracia de ciudadanos en el contexto peruano. Con las conclusiones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR, 2003), se pueden reconocer problemas de ese pasado que aún siguen latentes en nuestra

¹ Hasta nuestra actualidad persisten debates en torno a cómo nombrar esta etapa. Así, se entiende que su denominación como Conflicto Armado Interno (CAI) desde la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) implica el reconocimiento de partes o sectores que se impusieron ante la demanda de sus intereses políticos e ideológicos, incurriendo en serias violaciones a los derechos humanos. Y en esa línea, las tensiones sociales ocurridas en nuestro país tienden a involucrar ciclos de violencia “cuando la palabra ya no funciona, cuando algo de su significado se ha perdido y cuando éste ya no responde ni explica nada” (Vich, 2017, p.13). Entonces, a lo largo de la redacción, también pensar este proceso como violencia política permite prestar atención a su cualidad de oxímoron o contrasentido ya que apela a una “desnaturalización de la esencia no-violenta de la política” (Denegri y Hibbett, 2015, p.21). Es decir, la violencia emergió en un panorama donde la política o la oportunidad de negociación y diálogo fue insuficiente para el ejercicio del poder dentro de la comunidad nacional.

sociedad como es el caso del racismo, la exclusión, los riesgos del autoritarismo, la violencia, la vulneración de los derechos fundamentales o la ausencia del Estado en su responsabilidad por afrontar políticas justas e inclusivas. Específicamente, la conclusión veintidós² hace referencia al rol e impacto del Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (PCP-SL) en el sistema educativo de la época y en la expansión de su prédica entre jóvenes adeptos. Ante esta evidencia, los posteriores aportes desde las Ciencias Sociales, las Humanidades y la Educación sugieren la importancia de modificar la naturaleza autoritaria y acrítica de las escuelas peruanas para evitar reincidir en el uso de estos espacios como medios de manipulación o divulgación de discursos violentos (Jave, 2015; Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). En este sentido, la enseñanza del CAI comprende su potencial aleccionador para la planificación de metodologías y de recursos pedagógicos que permitan comunicar las memorias de la violencia política al público escolar.

Por ello, el [primer capítulo](#) de esta investigación ofrece una contextualización de lo que se ha concebido como *La pedagogía de la memoria*. En este inicial apartado, se evidencia que los eventos de violencia ocurridos entre los actores de la sociedad civil, así como de los grupos militares y paramilitares son motivo de debate para su representación en la memoria colectiva de los ciudadanos peruanos. De esta manera, según Rocío Trinidad (2004), es insuficiente estar satisfechos con que los profesores sepan lo que sucedió en esa época, también es importante que ellos sientan confianza sobre qué decir y cómo decirlo frente a sus estudiantes. Esto último

² La conclusión general número veintidós menciona lo siguiente: “La CVR ha encontrado que el PCP-SL se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes de uno y otro sexo en diferentes partes del país. Si bien ofrecía a los jóvenes una utopía que les brindaba identidad totalizante, en el fondo los encerraba en una organización fundamentalista y opresora a través de cartas de sujeción a Abimael Guzmán Reinoso” (CVR, 2003).

constituye un desafío que necesita ser atendido en los colegios y que demanda una mirada comunicacional del tema.

Así, a lo largo de esta investigación, se entiende que las memorias sobre el CAI son el motivo central que permite su atención desde el ámbito educativo y comunicacional. Sin embargo, ¿de qué manera se puede alcanzar una propuesta teórica y práctica que articule, de forma coherente, la “comunicación”, la “educación” y el “Conflicto Armado Interno”? Particularmente, son diversos los nombres para referirse a la presencia de los medios de comunicación en las escuelas o en grupos alternativos de aprendizaje. Con el fin de ensayar algunas respuestas, se sugiere reconocer a la “alfabetización mediática” o “media literacy” (Buckingham, 2005), la “educación para los medios” o “educación para la recepción” (Charles y Orozco, 1990), la “pedagogía de los medios de comunicación” (Gutiérrez, 1973) y a la “educomunicación” o “comunicación educativa” (Aparici, 2010 y Kaplún, 2002) como nociones afines que dan cuenta de la amplia discusión académica en torno al tema. Ante este panorama heterogéneo, se preferirá la noción de *comunicación educativa* o *educomunicación* para comprender no sólo el uso de medios comunicacionales, sino que también las dinámicas de participación por parte de maestros y estudiantes durante las clases desarrolladas.

La propia labor educativa implica el afianzamiento de prácticas comunicativas para lograr la actuación de las personas sobre su realidad (Freire, 1987; Gumucio, 2011). De esta manera, la *comunicación educativa* atiende el intercambio y la apropiación de los conocimientos obtenidos gracias a procesos interpersonales, dialógicos y participativos entre docentes y estudiantes. Este enfoque educomunicacional puede significar un aporte para el abordaje de la violencia política ya

que es fundamental pensar la diversidad de memorias desde su potencial para ser compartidas y discutidas dentro del espacio escolar. Precisamente, este panorama amerita de metodologías relacionales, así como de recursos didácticos que son y serán empleados en el contexto educativo como medios para comunicar los temas del CAI en el aula.

1. El contexto del colegio público en Piura como caso de estudio

El ejercicio de rememorar permite recurrir a un evento lejano que deja de estar estático en nuestra memoria para implicarse en el presente y, quizás, en el futuro ideal que añoramos vivir. Acudiendo a la lectura de mi pasado, recuerdo mis épocas escolares por las aulas del “Sagrado Corazón de Jesús”, un colegio piurano, estatal y religioso donde la formación ciudadana estaba integrada al abordaje de la historia por lo que las clases se sustentaban en la memorización de datos históricos sin el cuestionamiento de sus repercusiones para el país. Aunque no concluí los estudios en esta escuela piurana porque con posterioridad me trasladé al colegio limeño conocido como “Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú”, mis años de aprendizaje jamás me acercaron a lo que significó la violencia política ocurrida en nuestro país.

Por otro lado, el CAI ha sido un tema abordado esporádicamente en las conversaciones familiares debido a la observación conjunta de documentales, películas, noticias o libros fuera del espacio escolar. En ese transcurso descubrí que el pasado de conflicto fue experimentado por mis padres cuando fueron estudiantes universitarios durante los ochenta en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta”. Con posterioridad, en la universidad tuve más

conciencia de la violencia política a través de los cursos donde debatíamos sobre los temas de la realidad e historia peruana. Esta conjugación de la mediación universitaria y de las narraciones que mis padres me han contado sobre el tiempo del “terrorismo” o del “conflicto armado”, hicieron cuestionarme ¿por qué el CAI fue ignorado en mis escuelas a pesar de que repercute en el presente y, quizás, en el futuro de nuestra historia peruana? Actualmente, ¿la situación sigue siendo así en la vida escolar de nuevas generaciones? En caso de que el panorama haya variado, ¿de qué manera la violencia política se aborda ahora y qué recursos comunicacionales o didácticos se utilizan para centrarse en una temática tan intrincada, así como controversial?

La elección de una escuela en Piura como caso de estudio responde a un deseo personal por averiguar el estado de la *pedagogía de la memoria* en el panorama regional donde nací y que mantuvo sus propias particularidades durante la época de los ochenta, así como de los noventa. Según la CVR, la zona de conflicto conocida como “corredor norte” (2003, VI, p.638) fue aquella cercana a la frontera con Ecuador, siendo la sierra piurana la más afectada durante estos años de violencia en el Perú. Muestra de ello también son los casos de violencia sexual y de esterilizaciones forzadas que han sido recopilados por proyectos como “Quipu”³ o representados en documentales⁴ llevados a cabo en Huancabamba, una provincia de Piura. Las mencionadas propuestas funcionan como repositorios de testimonios por parte de mujeres campesinas y piuranas que buscan justicia porque aún sufren las consecuencias de los crímenes perpetrados en su contra.

³ El “Proyecto Quipu” es una propuesta transmedia a la que se puede acceder por medio del siguiente espacio virtual: <https://interactive.quipu-project.com/#/en/quipu/intro>.

⁴ El portal del Centro de Documentación e Investigación del LUM, ofrece el acceso a documentales como [“Vivencias de una mujer”](#), [“Somos mujeres Huaylas”](#), [“El otro lado”](#), [“Recuerdos y Flores”](#) y [“Esperanza”](#).

Específicamente, el colegio estatal que recibirá el nombre de “Diacronía”⁵ se ubica en el distrito piurano “Veintiséis de octubre”, conformado por asentamientos humanos que se fueron expandiendo como invasiones territoriales desde el Fenómeno del Niño ocurrido en 1983. En este sentido, la comunidad educativa reúne a una población escolar proveniente de los principales asentamientos conocidos como Santa Rosa, San Martín, Las Capullanas, Micaela Bastidas y Enace. Debido al desplazamiento interno que vivieron familiares o allegados, se constató que el panorama escolar congrega a personas poseedoras de memorias directas o heredadas sobre lo que significó el CAI para el país.

2. El objeto de estudio, la metodología y los capítulos desarrollados en la investigación

En la construcción de la tesis, se eligió una metodología cualitativa para una aproximación exploratoria al objetivo principal de *analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria del colegio público “Diacronía”*. Con esa finalidad, se han identificado las estrategias, los materiales pedagógicos empleados y las actuaciones de los maestros, así como de los estudiantes durante sus clases. Los instrumentos metodológicos que se aplicaron en el colegio entre septiembre y diciembre del año 2019 fueron fichas de lectura, guías de entrevistas semiestructuradas y guías de observación de aula.

⁵ Se ha optado por mantener en reserva el verdadero nombre del colegio e identificarlo como “Diacronía”. Esto último resulta pertinente puesto que se comprende a la escuela como un conjunto de circunstancias en constante desarrollo o evolución a través del tiempo. En este sentido, la realidad de la institución no es invariable y lo evidenciado sobre ella en esta tesis sólo responde a un momento de su historia. Así, es posible que las condiciones del colegio cambien conforme se adopten decisiones pedagógicas para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en torno al CAI.

Como primer objetivo específico se buscó *identificar las mediaciones de los docentes en el desarrollo de sus estrategias y recursos para la enseñanza del CAI*. Por este motivo, se aplicaron entrevistas⁶ a la docente de “Formación Ciudadana y Cívica”, así como al profesor de “Ciencias Sociales” del quinto grado de secundaria. El segundo objetivo específico también comprendió *identificar las mediaciones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje a partir de las estrategias y los recursos que reciben sobre el CAI*. Con esa consigna, se realizaron entrevistas a veintiún estudiantes del colegio que cursaban quinto de media en el año 2019.

Acorde a lo evidenciado con anterioridad, la investigación presenta un [segundo capítulo](#) donde se propone un acercamiento a *Las mediaciones en el contexto escolar* para entender las respuestas tanto de docentes como de estudiantes ante la multiplicidad de estímulos o mensajes a los que han accedido sobre el tema en los diferentes espacios de su vida. Este acápite es importante para identificar las oportunidades, limitaciones y resistencias que los educadores, así como los estudiantes pudieron evidenciar en su proceso de entender la violencia política dentro y fuera de las aulas.

Luego, como tercer objetivo específico, se planteó *definir los rasgos comunicativos de las metodologías y los recursos existentes para la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”*. Por ello, se identificaron los materiales propuestos desde el Ministerio de Educación (Minedu). Para el curso de “Ciencias Sociales”, se examinó el libro y el cuaderno escolar sobre “Historia, Geografía y Economía” de la Editorial Santillana que fueron publicados

⁶ Las guías de entrevistas para docentes y estudiantes se pueden visualizar como [Anexo 5](#).

en el año 2015. Mientras que para el curso de “Formación Ciudadana y Cívica”, se trabajó con el texto de la Editorial SM correspondiente al año 2012. Sin embargo, en el 2019, el área de “Persona, Familia y Relaciones Humanas” se fusionó con “Formación Ciudadana y Cívica”, dando origen al nuevo curso de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”. Aunque en las clases observadas sólo se empleó el libro de la Editorial SM, también se ha explorado el texto propuesto por el Minedu ya que en los próximos años éste reemplazará al anterior.



Figura 01. Portadas de los textos escolares revisados.

Aunado al corpus de estos tres textos escolares, se han consultado las audiencias públicas llevadas a cabo por la CVR, así como el libro y la guía pedagógica de la muestra fotográfica Yuyanapaq que el Instituto de Democracia y Derechos Humanos (IDEHPUCP) publicó en el año 2015. Esto con el fin de verificar los usos y adaptaciones de muchos de los testimonios, así como de las fotografías que han sido extraídas de esas fuentes para su empleo en los libros escolares. Con ello,

se ha buscado entender las representaciones exhibidas sobre el CAI en los textos pedagógicos. De esta manera, las obras mencionadas fueron trabajadas desde un análisis de contenido que se concentró en los testimonios y las fotografías como frecuentes recursos con potencial comunicacional.

En los libros, las fotografías y los testimonios son empleados como parte de sus contenidos o de sus actividades. Con el fin de analizar estos componentes, se desarrollaron fichas de lectura⁷ para identificar el público objetivo, las fuentes empleadas, los niveles de aprendizaje crítico esperados, así como los mensajes o memorias provistas sobre la violencia política en los textos escolares. De igual manera, se realizaron observaciones⁸ a las clases de “Formación Ciudadana y Cívica”, así como de “Ciencias Sociales”. Esto permitió examinar las dinámicas entre los docentes y los estudiantes con relación a las metodologías y a los materiales de enseñanza que ilustraron el CAI.

En función de lo anterior, el [tercer capítulo](#) titulado *La comunicación educativa para la enseñanza de la violencia política* busca evidenciar las posibles confluencias de la educomunicación con la mencionada pedagogía de la memoria desde la posibilidad por lograr una lectura crítica con los materiales planteados en la realidad escolar. Es necesario precisar que, dentro de las Humanidades, la idea de lectura crítica ha sido ampliamente utilizada en los estudios literarios, remitiéndose al análisis del discurso en textos, libros o productos culturales. En esa línea, el abordaje del discurso comprende la identificación de “lugares de enunciación” (Vich, 2017, p.14) donde se revela la

⁷ Se puede consultar la ficha de lectura como [Anexo 9](#) en esta investigación.

⁸ A la guía de observación se puede acceder como [Anexo 4](#).

posición social o el modo de representar del enunciante (quién lo dice, cómo se dice) y el contexto de producción o el mundo representado (qué se dice). Un discurso entendido desde lo intertextual congrega un cúmulo de referentes o “de experiencias culturales que [...] sirven para comprender e interpretar la realidad” (Aguilar, 2015, p.29) que se descubre ante los ojos del lector. Por este motivo, el análisis del discurso tiende a desenvolverse “dentro de consideraciones «textuales y «extra-textuales» [...], suponiendo [...] una reflexión sobre el contenido «interno» de los textos, pero también sobre «las condiciones de su producción»” (Vich, 2017, p.15). Con ello, lo enriquecedor de la lectura crítica en el ámbito literario es que explora diversas fuentes o referentes que superan los límites, en cuanto a contenidos, del texto o discurso estudiado. Teniendo en cuenta este aporte es que la lectura crítica del enfoque educacional será evidente en el tercer capítulo como parte de una “educación sobre los medios” para resaltar la capacidad informativa de los libros escolares que se emplearon en el colegio público observado. Así, a lo largo de este apartado, se sugiere comprender a las fotografías y a los testimonios ofrecidos en los textos pedagógicos desde las variables comunicacionales de recepción o lectura crítica, así como de creación o expresión para el aprendizaje del CAI.

Finalmente, el [cuarto capítulo](#) sobre *El tratamiento de la violencia política en el aula* funciona como diálogo con el acápite que le antecede, reconociendo lo avanzado por maestros y estudiantes en sus clases sobre el tema durante el año 2019. Es importante considerar que el CAI fue abordado por los profesores de “Formación Ciudadana” y de “Ciencias Sociales” atendiendo una planificación de la que pudieron prescindir por motivos de tiempo limitado. Sin embargo, los maestros decidieron colaborar con los fines de esta investigación al hacer posible las observaciones de sus clases. En este sentido, como se describe en el cuarto capítulo, el enfoque de la

comunicación educativa basado en principios participativos y dialógicos se busca propiciar en la realidad escolar. No obstante, el logro de procesos analíticos y creativos se mantiene bajo una dependencia de las estrategias al uso exclusivo y memorístico del libro didáctico. Además, en el mismo capítulo, se reconoce que los maestros evidencian interés en la inclusión de nuevas tecnologías por lo que una “educación en los medios” es oportuna para idear mecanismos educomunicativos, reflexionando sobre las diversas necesidades que presentan los estudiantes en su aprendizaje alrededor de la violencia política.

La comunicación educativa puede ser pertinente para el desarrollo de futuras investigaciones en torno a enfoques controversiales sobre género, el derecho a la comunicación o los conflictos sociales. De esta manera, la comunicación nos aproximaría a temas diversos que demandan una mirada interdisciplinar para ingresar al espacio escolar. El resultado de esta tesis se ha pensado como una contribución al camino ya recorrido por anteriores esfuerzos académicos y a los futuros tramos que quedan por recorrer en la enseñanza del CAI. Justamente, las ideas planteadas en cada uno de los capítulos son un diálogo abierto que insta a continuar nutriendo el campo referido a la inclusión de prácticas educomunicativas en propuestas enfocadas a la pedagogía de la memoria.

Capítulo 1: La pedagogía de la memoria

En un país, la educación es uno de los caminos por los que se fortalece la identidad nacional. Esta última entendida como la pertenencia comunitaria de acuerdo con diversos elementos culturales o sociales que no son innatos, sino que aprendidos en la interacción con los otros (Maalouf, 2012, pp.13-14). No obstante, la identificación comunitaria deriva en un sentido de diferenciación y tensión entre las diversas colectividades de interlocutores puesto que cada una busca el reconocimiento de su particularidad o hegemonía (Giménez, 2007, p.71). En esa línea, la educación se encuentra en constante revisión de acuerdo con el sistema de poder vigente ya que existe el riesgo de que las acciones educativas sean direccionadas hacia la consolidación y defensa de los grupos que mantienen el dominio (Degregori, 2014, p.181-182). Por ello, el Ministerio de Educación (Minedu) se constituye como la institución responsable de definir los imaginarios, características o contenidos que configuran la identidad nacional desde la escuela. Entonces, los temas contemplados para la enseñanza en el aula serán motivo de atención en vínculo con el ideal de formar o moldear las identidades sociales.

Tal es así que un evento como el Conflicto Armado Interno (CAI) es parte de la historia del país y su enseñanza en los colegios abre la posibilidad de construir una narrativa nacional que logre congregar, así como reconocer a los ciudadanos peruanos (Barrantes y Peña, 2006). Indudablemente, la etapa de violencia padecida tuvo un fuerte impacto en el país por lo que los diversos actores sociales buscan coincidir o disentir con una narrativa sobre el CAI. En este sentido, el trabajo colectivo por recordar la violencia política demanda “la negociación de una

verdad consensuada” (Denegri y Hibbett, 2016, p.26). Esto se entiende con la necesidad de proponer “recuerdos compartidos” (Lerner, 2015, p.10) sobre un pasado al que los peruanos podamos remitirnos para dar cuenta de lo que significó este evento histórico. Por este motivo, la inclusión de este tema en la escuela enfrenta una serie de dificultades para comunicar a los estudiantes las memorias de los actores involucrados (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). Así, el carácter pedagógico de la memoria conduce al cuestionamiento de las representaciones comunicadas y silenciadas sobre el período de violencia.

Particularmente, el vínculo de las memorias del CAI con la educación peruana ha sido materia de diferentes estudios.⁹ Para referirnos a este vínculo, se preferirá el uso del término *pedagogía de la memoria*. Pero ¿por qué se opta por esta denominación? Y ¿qué sentido adquiere la *memoria* cuando se le involucra en el ámbito educativo? Considerando lo encontrado en la literatura correspondiente a los campos de la Educación, las Humanidades, así como las Ciencias Sociales, se intentará dar respuesta a estas interrogantes en los siguientes apartados de la investigación.

1.1. El sentido de una pedagogía de la memoria en nuestro país

En el Informe Final elaborado por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), se destaca que en los años del CAI los espacios educativos fueron empleados como medios de manipulación

⁹ Las investigaciones más recientes que se centran en la enseñanza del CAI peruano son las desarrolladas por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Dichas investigaciones han sido publicadas en los libros “Secreto a voces” (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013): <<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/942>> y “Atravesar el silencio” (Uccelli, Agüero, Pease, y Portugal, 2017), las cuales forman parte de las referencias principales de esta tesis.

o divulgación de discursos violentos.¹⁰ Tal es así que se puede identificar una fuerte tradición autoritaria y acrítica al interior de las escuelas peruanas.¹¹ Por tal motivo, la CVR reconoció el necesario debate, análisis y modificación de la educación peruana en torno a sus características o condiciones que facilitaron el desarrollo del CAI (CVR, 2003, IX, pp.133-138). Es por este motivo que, en un contexto posconflicto, diversas propuestas de educación y memoria han destinado su atención a las dinámicas de poder que se desarrollan en una escuela. El intento por definir la *pedagogía de la memoria* transita entre la examinación de los modelos de enseñanza por parte de los maestros y el logro de aprendizajes desempeñado por los estudiantes. La unión de ambos aspectos permite centrar la atención en el proceso relacional que ocurre al momento de trabajar la violencia política como tema escolar.

La puesta en práctica de las recomendaciones de la CVR para el ámbito educativo es lo que nos conduce a lo referido como *pedagogía de la memoria*. Con ello, la confluencia de la educación y la memoria se inicia desde el reconocimiento de esta última como un ejercicio individual, así como colectivo con el fin de comprender los hechos del pasado en su potencial de darles un sentido desde el presente y para el futuro (Todorov, 2000). Es importante retomar que la pedagogía mantiene su vínculo con la memoria para encaminar la construcción de una memoria colectiva sobre el CAI.

¹⁰ La CVR precisa su investigación sobre la educación peruana, vinculada con el CAI, en los siguientes apartados de su Informe Final: 1) “El sistema educativo y el magisterio”, correspondiente al Tomo III, 2) “Reformas institucionales”, correspondiente al Tomo IX y 3) Las ocho recomendaciones del literal “D” (CVR, 2003). Para su consulta en línea, se puede ingresar al siguiente enlace: <<http://cverdad.org.pe/ifinal/>>.

¹¹ Se puede examinar al respecto, recurriendo a las secciones “La visión teleológica de la historia” (pp.29-36) y “El discurso pedagógico” (pp.41-46) del libro “El caníbal es el otro. Violencia y cultura en el Perú contemporáneo” (Vich, 2017). De igual manera, en el libro “Los límites del milagro. Comunidades y educación en el Perú” (Degregori, 2014) se presenta un apartado destinado a la “Educación pública, violencia política y desigualdades persistentes en el Perú (1950-2004)” (pp.285-299). Por último, en el documento de trabajo “Secreto a voces”: <<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/942>> (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013) existe una documentación bastante completa sobre la naturaleza antidemocrática de entender y practicar la enseñanza en el Perú (p.19).

Es decir, las memorias de personas que participaron y fueron afectadas durante el período de violencia nutren la memoria colectiva que desde la escuela es reelaborada con la consigna de sacar lecciones para la vida democrática (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). En ese sentido, se puede definir a la pedagogía de la memoria como un área focalizada en la investigación, diseño y propuesta de metodologías y recursos para que los docentes, así como los estudiantes aborden el CAI desde las diversas memorias que surgen en torno a esta temática.

El empleo de las memorias sobre el CAI para el desarrollo de prácticas pedagógicas nos acerca a un mar de tensiones que están latentes cuando se desea alcanzar una memoria colectiva. Tal es así que el sistema educativo descubrirá historias de violencia que son motivo de vergüenza, de responsabilidad penal, así como política (Barrantes y Peña, 2006). Atendiendo a esto último es que la memoria adquirirá una infinidad de rostros conforme sean los grupos de personas que las evocan. Este contexto de variedad de memorias, que será abordado en el siguiente subcapítulo, es pertinente de conocer para entender la complejidad en el abordaje de esta etapa de la historia peruana al interior de las aulas.

1.2. Los marcos de la memoria

El CAI se constituye como un *evento memorable* puesto que significó una experiencia donde la vida de muchas personas fue trastocada. De esta manera, la magnitud desestabilizadora de un evento memorable conduce a una producción de sentido sobre ese pasado a través de discursos o narrativas que serán comunicados en el presente y que perfilarán un futuro deseado (Jelin, 2009).

La naturaleza simbólica de la memoria acontece como una representación del pasado a través de una selección de ideas o dispositivos como archivos, portavoces, lugares y fechas conmemorativas que responden a ciertos criterios de utilidad en torno a esos recuerdos (Todorov, 2000, p.17). Así, la diversidad de sentidos que configuran las memorias nos enfrenta a una disyuntiva ante la posibilidad de establecer un recuerdo en común. Esto último se entiende desde un proceso de contrastes y correspondencias entre lo que se considera *memoria individual* o *memoria suelta* frente a la *memoria colectiva* o *memoria emblemática*.

La memoria individual es el ejercicio orientado hacia recordar un pasado que, dependiendo de cada persona y de su experiencia de vida, resulta significativo de activar en el presente (Lerner, 2015, p.10). Las ideas que se dinamizan en la memoria son resultado de interpretaciones o de lo que Elizabeth Jelin identifica como “trabajos de la memoria”. Las personas recurren a su pasado para dotarle de un sentido según sean las expectativas o intencionalidades que demanda el futuro (Jelin, 2002, p.39). La memoria se va forjando entre la supresión y la conservación ya que recurrir a un suceso del pasado supone una selección de rasgos que son preservados u olvidados (Todorov, 2000, pp.15-16). En consecuencia, el hacer memoria se acerca a una reconstrucción de tiempos remotos, donde se transforma la realidad cuando se recuperan las características o información de una experiencia lejana (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.30). Entonces, la comprensión de la memoria nos conduce hacia la evaluación de su cualidad selectiva debido a que es imposible restablecer el pasado como copia fidedigna de la realidad (Todorov, 2000, p.16). Por ende, la memoria da cuenta de discursos y prácticas que resultan oportunas de analizar críticamente para develar la infinidad de interpretaciones y sentidos que adquiere el recuerdo.

Al tratar la memoria como una práctica individual se reconoce que el recuerdo estará guiado por la particular consciencia e identidad del sujeto para rescatar y seleccionar los hechos de su pasado. Esta representación del pasado se complejiza cuando no sólo responde a una identidad individual, sino que también colectiva puesto que atiende una necesidad de reconocimiento y pertenencia a un grupo (Todorov, 2000, p.51). La memoria personal que también es denominada *memoria suelta* por Steve Stern (2000), evidencia recuerdos personales diseminados pero que logran ser compartidos en espacios de socialización. De esta manera, lo individual y lo colectivo convergen en la evocación de memorias para lograr darle sentido a un pasado que, al final de cuentas, fue vivido por una persona en relación con otros.

Por ello, la *memoria emblemática* está compuesta de memorias sueltas que encuentran coincidencias o aceptación dentro de un grupo social más grande, logrando instituir una memoria colectiva. Steve Stern ilustra la construcción de una memoria emblemática o colectiva como si se tratase de un espectáculo circense (2000, p.14). Es así como el procedimiento de incorporar, articular y definir las memorias sueltas tiene carácter público cuando se les presenta dentro de la gran carpa. La memoria emblemática se perfila como un espectáculo depurado alrededor de memorias sueltas que son coherentes con lo propuesto por los involucrados en la función. Entender la memoria emblemática implica concebirla como un marco de sentido que permitirá organizar las memorias socialmente compartidas (Barrantes y Peña, 2006, p.16). Entonces, continuando con la propuesta de Steve Stern, las memorias sueltas que integran una memoria colectiva son las que se establecen como importantes de recordar. Contrario a esto último, las memorias que quedan al margen del espectáculo son aquellas que es mejor silenciarlas u ocultarlas tras bambalinas hasta conducir las al olvido.

Hasta el momento, es importante identificar que las memorias sueltas y las memorias emblemáticas tienen su génesis a partir de una selección de los recuerdos por lo que se constituyen desde un trabajo de interpretación y ordenamiento de los hechos del pasado (Denegri y Hibbett, 2016; Jelin, 2002; Todorov, 2000). Así, la memoria suelta se reconoce desde su pluralidad por corresponderse con la infinidad de personas que elaboran sus recuerdos. De igual forma, las memorias emblemáticas se irán forjando conforme sean los grupos humanos que las definan. El potencial impacto de las memorias emblemáticas es trascendental cuando las fuerzas individuales y colectivas que están integradas a esta memoria son insumo para la exigencia de decisiones políticas.

Las memorias colectivas o emblemáticas pueden llegar a incidir en “asuntos críticos como: reparaciones, aplicación de la justicia penal, reformas institucionales, [...] construcción de paz o [...] cuestiones más generales sobre democratización y desarrollo” (Barrantes y Peña, 2006, p.16). Dentro de este contexto, las políticas de memoria perfilan su lucha contra el olvido, considerándolo una expresión del abuso de poder al negar, silenciar, ocultar o tergiversar información del pasado que resulta conveniente para los gobiernos de turno (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, pp.31-32). Como veremos en el siguiente acápite, la construcción de memorias se desarrolla en un panorama amplio y variable. Sin embargo, en el contexto peruano, los estudios académicos han derivado en teorías sobre la *memoria salvadora* y la *memoria para la reconciliación* como dos memorias emblemáticas que van moldeando el sentido de los recuerdos acorde a intereses simbólicos y políticos.

1.2.1. Las memorias sobre el Conflicto Armado Interno (CAI)

Según el punto de vista de autores como Rafael Barrantes y Jesús Peña (2006), el acercamiento a las diversas dimensiones que comprende el CAI peruano ha seguido una ruta determinada por dos vertientes de memoria. En este sentido, la *memoria salvadora* y la *memoria para la reconciliación* mantienen lazos con los que se influyen mutuamente en una dinámica de disputas, donde está en juego la hegemonía del recuerdo en torno al pasado de violencia. Al ser dos de las memorias que más importancia y difusión académica han tenido en la sociedad peruana, conviene cuestionarse ¿cómo la referencia al CAI es moldeada desde la memoria salvadora y la memoria para la reconciliación?

La memoria de salvación está emparentada con la parcializada comprensión de la violencia ejercida por el poder oficial en un contexto de guerra. La ley de amnistía para los militares implicados en el CAI fue debatida el 14 de junio de 1995, durante una sesión del Congreso de la República, donde se pretendió consolidar una historia oficial que legitimaba las acciones tomadas en el gobierno de Alberto Fujimori con el respaldo de las Fuerzas Armadas para derrotar a los grupos terroristas (Barrantes y Peña, 2006, p.19). Desde entonces, la bancada fujimorista que ostentaba el oficialismo ha impulsado un discurso condescendiente que avala el autoritarismo y la impunidad de los militares implicados en violaciones a los derechos humanos.

Cuando sucede el declive del poder autoritario de Alberto Fujimori, el gobierno de transición a la democracia a cargo de Valentín Paniagua crea la Comisión de la Verdad el 13 de julio del 2001.

Posteriormente, se le conocería como Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) ya que el gobierno de Alejandro Toledo se encargó de añadir este último término al nombre final de este organismo (Denegri y Hibbett, 2016, p.22). La conjugación de memoria y reconciliación encuentra fundamento en el Informe Final que elaboró la CVR, donde “se ofrecía una versión distinta de la que el régimen anterior había elevado al rango de oficial” (Barrantes y Peña, 2006, p.20). Esta comisión se distancia de lo preliminarmente referido sobre el CAI para analizar sus causas, consecuencias e interpelar a los actores sociales, así como políticos que poseen responsabilidades en lo ocurrido.

La anterior identificación de los momentos en que estas dos memorias emblemáticas fueron forjadas permite reconocer el papel de ciertos actores en el panorama nacional. Tal es así que existen “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002, p.48) que defienden, promueven y refuerzan la hegemonía de una u otra memoria para remitirse al pasado. Con ello, la memoria salvadora mantiene su prevalencia en distintos sectores de la sociedad como lo son ciertas organizaciones y personas vinculadas a las Fuerzas Armadas o policiales, la rama conservadora de la derecha política y de la iglesia, algunos gremios empresariales que forman parte de la élite económica peruana, así como los aliados o simpatizantes al régimen que representó Alberto Fujimori (Barrantes y Peña, 2006, p.17). En paralelo, la memoria para la reconciliación encuentra sustento desde las organizaciones de derechos humanos y de víctimas, los sectores progresistas de la política y de la iglesia, algunos gremios profesionales e intelectuales que recurren a esta narrativa (Barrantes y Peña, 2006, p.17). Particular atención merece el papel de los medios de comunicación que según sea su afiliación a alguna de estas memorias emblemáticas, elaboran contenidos que tienen impacto e influencia en la opinión pública (Barrantes y Peña, 2006, p.18). Todo el trabajo

realizado por cada uno de estos emprendedores de la memoria forma un corpus de mensajes comunicables que llegan hasta nuestros días y que nutren las prácticas de postmemoria que desarrollarán maestros, así como estudiantes en sus aulas de aprendizaje. Esto último nos conduce a validar la pertinencia de incluir el enfoque de la *comunicación educativa* que se profundizará en el [tercer capítulo](#) de esta investigación. Pero, antes conviene definir ¿qué se entiende por memoria salvadora y memoria para la reconciliación? Esto con el fin de lograr reconocer estas memorias en las formas actuales que adquiere el recuerdo.

Por un lado, la memoria de salvación congrega una comprensión del CAI desde relatos que justifican las violaciones a los derechos humanos en que se incurrieron para preservar el orden y las estructuras de poder vigentes (Barrantes y Peña, 2006, p.22). Esta versión del pasado refuerza un discurso de éxito en la lucha antiterrorista gracias a las medidas antidemocráticas que se adoptaron durante el gobierno de 1990 y cuyos excesos se validaron como necesarios para alcanzar la pacificación del país (Degregori, 2003). De esta manera, los militares o el propio Alberto Fujimori son representados como figuras salvadoras que resultan de una “memoria manipulada” (Ricoeur, 2004, pp.109-116; Lerner, 2015, pp.10-11) y que se arraiga como verdad a través de una historia oficial, autorizada, así como aprendida en la comunidad política. Entonces, esta clase de memoria indica una manipulación o construcción de relatos desde el consenso de quienes se conciben vencedores y buscan proteger el poder obtenido.

Por su parte, la memoria para la reconciliación entiende la etapa de violencia política a partir de su impacto y trascendencia en la vida democrática del país. Desde esta memoria se reconoce “[...]”

la necesidad de reparar a las víctimas, castigar a los responsables de las violaciones de los derechos humanos, de reformar las instituciones y de intervenir en los factores «estructurales» de la violencia [...]” (Barrantes y Peña, 2006, p.20). Así, la memoria para la reconciliación se dirige por el camino cercano a la “memoria ejemplar” (Todorov, 2000, pp.41-49) ya que el valor del pasado es descubierto por la CVR en la medida en que permite el reconocimiento de los errores realizados para sacar lecciones que motiven una actuación en el presente. Las posibilidades de lograr una reconciliación son definidas acorde con las dificultades que deben ser resueltas en el presente para obtener la justicia que se demanda desde el pasado y que ayude a forjar un mejor futuro (Barrantes y Peña, 2006, p.21). Indudablemente, la memoria para la reconciliación se posiciona desde la búsqueda de justicia, una postura que insta a una valoración moral de las obligaciones institucionales o individuales ante los abusos perpetrados. Por esto último es que se mueve en un campo polémico, donde evidencia una oposición y ruptura determinante con la memoria salvadora. Sin embargo, existe la *memoria cívica* como un discurso derivado de la memoria para la reconciliación. Una particular categoría del recuerdo que ha alcanzado influencia en la actualidad y que da cuenta de una comprensión debatible en torno al rol ético que puede cumplir la memoria.

1.2.1.1. El rol ético de la memoria cívica y del recordar sucio

Como se mencionó con anterioridad, el ejercicio de hacer memoria se mantiene como una práctica moral o ética por lo que se reconoce al CAI de acuerdo con su valor instructivo para lograr un proceso de reconciliación en el país. Entonces, el rol ético de la memoria se entiende desde la labor realizada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) al proponer la difusión, la enseñanza y el recuerdo de la violencia política como una práctica correcta o favorable para

fortalecer la democracia (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, pp.20-21). Esta noción de deber que conlleva recordar el CAI ha sido motivo de posteriores análisis académicos que debaten en torno a las categorías de *memoria cívica* o *recordar sucio* como manifestaciones de esa eticidad o moralidad a la que se aspira en una sociedad posconflicto.

La *memoria cívica*, propuesta por Anahí Durand (2005), es una versión que adquiere legitimidad en la labor de la iglesia, de las organizaciones de víctimas y de derechos humanos, las cuales coinciden con la forma del recuerdo que es guiada por la CVR. Así, el carácter ético de la memoria viene determinado bajo el concepto de reconciliación, donde el discurso alude al pasado violento desde la metáfora de la herida abierta con la necesidad de curarla individual y colectivamente a través del ejercicio de la memoria que alcanza su referencia como un “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016, p.24). El enfoque cívico de la memoria tiene una trascendencia formativa que sensibiliza a la población para reconocer la violencia política como un mecanismo negativo por lo que el ideal estaría en la identificación de los derechos fundamentales vulnerados, así como en la consolidación de una ciudadanía que se comprometa con un discurso de paz (Durand, 2005, p.95). En esa línea, la concepción de esta memoria como *buen recordar* se vincula con la idea de redención cristiana o de “bálsamo terapéutico” (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.33) puesto que, ante el doloroso deber de reabrir la herida quien recuerda se acerca a la revelación de una verdad que salva, cura, libera o purifica de los errores cometidos (Denegri y Hibbett, 2016, p.29). La formulación de estos planteamientos requiere nuestra atención para descubrir los caminos a los que nos puede conducir esta *memoria cívica* o *buen recordar* en el intento por forjar una reconciliación desde espacios colectivos como la escuela.

En un inicio, el primer ámbito que sustenta la memoria cívica es el referido a la idea de progreso gracias a la verdad descubierta. Esta categoría de memoria confía en la verdad que se revela con el acto de recordar como un antídoto que facilita superar el pasado para comenzar un nuevo presente. Así, la transformación social y el progreso político es posible bajo una lógica lineal del tiempo donde se abre, se cura y se cierra una herida para forjar una nueva historia (Denegri y Hibbett, 2016, p.28). Este planteamiento desde la memoria cívica busca fomentar una postura de objetividad y neutralidad para comprender el CAI, aunque esto resulta contraproducente si es que no se atienden las disputas políticas que este tipo de conflictos envuelven (Durand, 2005, p.88). La eticidad en la memoria cívica o buen recordar va precedido por discursos que se pueden resumir en la frase «Un país que olvida su historia está condenado a repetirla» (Denegri y Hibbett, 2016, p.26). Sin embargo, el recurrir al pasado para entender las faltas que no se deben repetir sería infructuoso al enfocarlo desde un reconocimiento parcial de las causas estructurales que originaron el CAI.

Parece ser que la demanda de paz del discurso cívico está limitando la profundización en las situaciones conflictivas que fueron previas al estallido de la violencia política y que daban cuenta de un negado bienestar colectivo (Durand, 2005, p.90). Es decir, la violencia se corresponde con una configuración social que justifica una permanente marginalización de ciudadanos y que la memoria debe desentrañar más allá de la falsa mejoría y progreso que el buen recordar promueve (Denegri y Hibbett, 2016, pp.29-30). La indagación y análisis de los problemas sociales que revela el pasado constituye una interrupción en la linealidad del progreso, esto con el fin de cuestionar la continuidad en el presente de aquellas causas estructurales como la pobreza y la desigualdad que motivaron o siguen motivando el surgimiento de la violencia.

Por otro lado, un segundo ámbito que el buen recordar legitima es la idea de la empatía que nace en el sujeto receptor de las memorias dolorosas y ajenas. Un particular camino que toma la memoria cívica para lograr el acto de recordar es el género testimonial. Así, la crítica al uso del testimonio desde una consigna ética de memoria se inicia por el aparente acceso inmediato al sufrimiento del otro (Sarlo, 2005). Es decir, la comprensión de la verdad detrás de los hechos del pasado que la memoria cívica propone es desempeñada por un sujeto que fue testigo indirecto o silencioso de los abusos ocasionados a las víctimas del CAI. Por esta razón, el buen recordar asume que este sujeto necesita de estímulos a través de la memoria para reconocerse cómplice del sufrimiento padecido por las víctimas debido a su inacción frente a la violencia ocurrida. Entonces, el acceso a las historias o testimonios del pasado persigue la siguiente ruta:

Lo que se le pide recordar a este ciudadano, muchas veces, es el pasado que tal vez se hubiera podido evitar si no habría habido desidia de su parte, pero también es a la víctima misma a quien se recuerda: a la víctima quien, al relatar públicamente un episodio personal de violencia que ella misma ya conoce en privado, convoca al ciudadano-escucha a empatizar con esa memoria y a asumir un «nosotros» negado hasta ese momento. [...]. El sujeto del «buen recordar» [...] no es la víctima que da su testimonio, sino el público que se toma el tiempo de mirar las audiencias televisadas para que, una vez descubierta la verdad oculta del pasado, testigo y escucha -hasta entonces renuente- queden unidos en el proceso terapéutico de reconocimiento colectivo de una herida común, es decir, en su cicatrización. (Denegri y Hibbett, 2016, pp.27-28)

Es así como la memoria se reviste de su carácter cívico para ofrecerle al ciudadano la oportunidad de reintegrarse a una comunidad social que requiere de un proceso de sanación donde se asuman responsabilidades para resarcir los perjuicios. Al interior de la propuesta del buen recordar, la empatía con la víctima es fundamental para restaurar la democracia amenazada y es un componente que también estará presente en el siguiente subcapítulo relativo a *Las prácticas de postmemoria*. Así, la persona que recuerda es enaltecida debido a su capacidad de valorar a quienes fueron afectados por la violencia (Denegri y Hibbett, 2016, p.28). Comúnmente, este enaltecimiento de la empatía gracias a la memoria dirige a las personas al lugar común de concebir a las víctimas en su correlato de inocencia, considerándolas agentes pasivos en medio de un fuego cruzado que las posiciona entre los grupos subversivos y las Fuerzas Armadas (Durand, 2005, p. 06). La aparente neutralidad de víctimas ante victimarios es cuestionada con la propuesta de que los estados de inocencia y culpabilidad “pueden concentrarse en un solo sujeto” (Bernedo, 2017, p.100) ya que comprender la violencia es un ejercicio que está más cerca del *recordar sucio*, adentrándonos al área oscura de la memoria. Justamente, la propuesta del buen recordar tiene su contraparte en ese recordar sucio. Este último es un concepto que evidencia oportunidades para perfilar una nueva concepción del giro ético de la memoria que se diferencie de lo ya señalado por la memoria cívica.

De esta manera, el recordar sucio como vía alternativa del rol ético propone una apertura a la comprensión de los componentes que no están considerados dentro del relato hegemónico, insistiendo en aquello que desestabiliza o incomoda porque exige un cambio productivo en el presente (Denegri y Hibbett, 2016, p.31). En este sentido, historias marginales o controvertidas

como la *memoria de los vencidos*¹² y de los demás grupos sociales del conflicto tienen una importancia desde el recordar sucio con el fin de alcanzar su análisis crítico. Esta nueva forma del recuerdo que discute los discursos surgidos en torno al CAI, revitaliza la *memoria ejemplar* que es entendida por Tzvetan Todorov como una atención a los hechos del pasado que las narrativas revelan y que requieren de una comparación para identificar sus semejanzas, así como sus diferencias (2000, p.45). La meta que persigue el recordar sucio es la constante revisión crítica del pasado a través de las diversas memorias que no coinciden objetivamente puesto que lo común a ellas es su naturaleza subjetiva, orgánica y cambiante. (Denegri y Hibbett, 2016, p.29). El testimonio como expresión de esa variedad de memorias, es abordado en el recordar sucio como un instrumento valioso de análisis e interpretación. En el [tercer capítulo](#) de esta tesis, identificaremos que la comunicación educativa posee un similar mecanismo de lectura crítica para abordar la violencia política a partir de los recursos producidos sobre este tema. Con ello, se resalta que la pedagogía de la memoria que planteamos está más cerca de coincidir con el análisis crítico que exige el recordar sucio para evidenciar las conexiones entre el pasado y el presente que vivimos.

Entonces, el esfuerzo por lograr un acuerdo que sea coherente con la propuesta cívica o ética de la memoria estaría desembocando en una “despolitización” (Todorov, 2000) del pasado violento. Los peligros del *buen recordar* o de la *memoria cívica* pueden devenir en “una actitud acrítica y autocomplaciente del sujeto que recuerda” (Denegri y Hibbett, 2016, p.26) debido a que se evita

¹² La memoria de los vencidos se refiere a las versiones de parte sobre el CAI que han sido elaboradas por los militantes del Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) y del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.23).

un análisis del CAI que ahonde en la necesaria transformación estructural del país. De esta manera, la ausencia de una demanda política por tomar acción ante un presente que sigue manteniendo antiguas problemáticas sociales, se refuerza con la aparente noción de progreso y de dócil empatía que las personas desenvuelven con la intención de rescatar el valor ético de las memorias sobre el CAI. No obstante, la memoria logrará tener relevancia colectiva a través de procesos de diálogo que se correspondan con una libertad de compartir y debatir las percepciones, así como las experiencias que surgen del CAI (Lerner, 2015, p.12). Ante esto, ¿será posible que ese diálogo comience en los colegios desde una propuesta como la desencadenada por el *recordar sucio*? Teniendo en cuenta las condiciones que vienen determinadas por un contraste entre la *memoria salvadora* y la *memoria para la reconciliación* o la *memoria cívica* y el *recordar sucio* es que la escuela mantendrá ciertas resistencias para deconstruir el rol ético de una memoria colectiva sobre el pasado de violencia en nuestro país.

1.3. Las prácticas de postmemoria en la enseñanza del CAI

Cuando las memorias de un evento como la violencia política demandan una atención por parte de generaciones que no fueron testigos directos de un evento del pasado, se desarrollan prácticas de postmemoria. La postmemoria se entiende a partir del vínculo que establecen estas generaciones jóvenes con los recuerdos o el pasado conflictivo de quienes los precedieron a través de historias, imágenes y comportamientos manifestados en el ambiente familiar que los vio crecer (Hirsch,

2012, p.156).¹³ Esta práctica se sustenta en una postura ética por preservar las memorias debido a la posible desaparición física de un familiar, así como por reivindicar la voz de la antecesora o el antecesor que fue silenciada o silenciado (Quílez, 2014, p.60). En este sentido, las prácticas de postmemoria actúan sobre los relatos que han sido transmitidos por los testigos directos de una etapa de la historia, reconociendo su duración limitada para buscar su conservación a partir de trabajos con los que se reinterpretan o reelaboran las memorias.

Como se evidencia en el término, la postmemoria surge con posterioridad a escenarios de conflicto, al interior de sociedades como la peruana donde emergen dilemas sobre las representaciones que se elaboran del pasado y que luego llegan a ser un recuerdo heredado para las generaciones futuras. Entonces, ¿cómo es que la postmemoria apela a una preservación de las memorias del pasado que garantice su futura transmisión a generaciones venideras?

Conviene reconocer que la postmemoria es un ejercicio mediado y subjetivo puesto que los sobrevivientes que transmiten sus recuerdos impactan en quienes los reciben, desencadenando que estos últimos consideren estas memorias como propias (Hirsch, 2012, p.156).¹⁴ La apropiación afectiva de ese pasado no vivido deviene en una “memoria cultural” que es entendida como el conjunto de producciones que se elaboran desde los relatos conservados para reflexionar sobre la etapa de violencia a través de medios, así como lenguajes que experimentan lo “visual

¹³ «“Postmemory” describes the relationship that the “generation after” bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before –to experiences they “remember” only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up» (Hirsch, 2012, p.156).

¹⁴ “But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to seem to constitute memories in their own right” (Hirsch, 2012, p.156).

(fotografías), lo audiovisual (documentales, películas de ficción, series de televisión) y lo literario (novelas, cómics, teatro, poesía)” (Quílez, 2014, pp.60-61). En su conexión con el pasado, el ejercicio de postmemoria resulta prolífico ya que se logra a partir de la imaginación, la proyección y la creación de las generaciones posteriores al evento memorable (Hirsch, 2012, p.156).¹⁵ Siguiendo esta línea, es preciso señalar que los discursos mediados se inician desde memorias heredadas como representaciones del pasado por lo que también revelan una fragmentariedad entre “lo que se dice y lo que sucedió” (Sarlo, 2005, pp.129-130). En base a narraciones o discursos contruidos sobre eventos remotos, la postmemoria encuentra tensiones¹⁶ de semejanzas y distanciamientos con respecto a las memorias de los sobrevivientes. Así, para los fines de esta investigación, el concepto de postmemoria es relevante ya que nos permitirá entender los mecanismos de reinterpretación que las generaciones recientes desarrollan con las memorias recibidas sobre una etapa violenta como es el CAI.

Los trabajos que se enmarcan en la postmemoria están ligados al pensamiento posmoderno puesto que evidencian una necesidad por descubrir lo que esconde el pasado, sospechando de su pretendida objetividad o verdad (Quílez, 2014, p.64). En las sociedades posmodernas, las prácticas de postmemoria desarrollan un estilo que desafía la representación fidedigna del pasado. Así, los descendientes tienden a forjar producciones autorreferenciales donde descubren que la evocación de los tiempos remotos resulta problemática en sus vidas presentes (Hirsch, 2012, p.157).¹⁷ Por

¹⁵ “Postmemory’s connection to the past is thus actually mediated not by recall but by imaginative investment, projection, and creation” (Hirsch, 2012, p.156).

¹⁶ Para profundizar en estas tensiones, se puede consultar el apartado que desarrolla Laia Quílez sobre “Debates en torno a la posmemoria” (2014, p. 64-66): <<http://www.unizar.es/historiografias/numeros/8/quilez.pdf>> y la obra “Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo, una discusión” de Beatriz Sarlo (2005).

¹⁷ “It is to be shaped, however indirectly, by traumatic fragments of events that still defy narrative reconstruction and exceed comprehension. These events happened in the past, but their effects continue into the present” (Hirsch, 2012, p.157).

esto último es que el acercamiento a las experiencias heredadas del pasado se propone desde una mirada fragmentada, inacabada y siempre abierta a reinterpretaciones (Quílez, 2014, p.69). Con todo esto, la postmemoria se plantea como una recurrencia a las memorias heredadas que es mediada, afectiva, inconclusa y expresada a través de productos culturales que están en constante evolución.

La postmemoria se implica en lo que llamamos pedagogía de la memoria puesto que el espacio escolar involucra a estudiantes que necesitan de estímulos, como los requeridos para el ejercicio del buen recordar, a fin de identificar la relevancia de un evento del pasado en el que no participaron ni forjaron recuerdos directos sobre ello. Es posible pensar que el concepto de postmemoria se limita a un ámbito familiar en el que la transmisión de los recuerdos funciona dentro de un circuito cerrado. Sin embargo, la postmemoria afiliativa se evidencia como un ejercicio empático y compartido entre compañeros de una misma generación, donde las mediaciones de un evento memorable llegan a ellos por la cercanía a un heredero o una heredera de recuerdos familiares (Hirsch, 2012, p.104). Entonces, la identificación o afiliación con las memorias de un pasado dramático puede recorrer diferentes generaciones, teniendo en cuenta la presencia o ausencia del vínculo familiar, personal, afectivo, íntimo o mediado. Ante esto, ¿es posible considerar a la escuela como un espacio donde se desarrollen prácticas de postmemoria sobre un evento como el CAI peruano?

En principio, la inclusión en la escuela de las memorias sobre la violencia política implica acercar el pasado a personas que mantienen una distancia generacional con respecto a ello. De esta manera,

el trabajo pedagógico junto a docentes y estudiantes que han vivido con posterioridad al CAI se remitirá a un “recordar el recuerdo de otros” (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.35). Así, el concepto de postmemoria podría relacionarse con los esfuerzos pedagógicos por abordar la violencia política desde diversos enfoques que se complementan entre sí y que se han identificado como la historia, la formación ciudadana, así como el derecho a la comunicación. En el siguiente apartado, estos ejes serán señalados en correspondencia con el interés por plantear contenidos, metodologías y recursos educativos que permitan la enseñanza del CAI a jóvenes estudiantes.

1.3.1. Los ejes del debate abierto sobre los temas de una pedagogía de la memoria

El Ministerio de Educación (Minedu) es la institución encargada de brindar las pautas que permitan un proceso educativo basado en contenidos, recursos y metodologías para las escuelas peruanas. Con respecto a la pedagogía de la memoria, el Minedu propone temas y materiales de enseñanza que abordan la época de violencia política. Lo avanzado en torno a ello revela un camino que no ha estado libre de críticas ni obstáculos.¹⁸ Así, el CAI fue considerado como tema escolar en el Diseño Curricular Nacional del año 2009 y tuvo vigencia en las escuelas nacionales, aproximadamente, hasta el año 2017. Un documento como el señalado brindó un sentido al posible tratamiento del tema, indicando la pertinencia de su enseñanza en quinto de secundaria y en las

¹⁸ Con el fin de profundizar, cronológicamente, sobre los problemas de la inclusión del CAI en el sistema educativo, véase el primer apartado “El conflicto armado interno en el contexto educativo” del documento de trabajo “Secreto a Voces” (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, pp.17-19): <<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/942>> y la sección referida al “Perú: intentos de una política «oficial»” de la ponencia “La institucionalidad desde abajo. Políticas de memoria y reconocimiento en la escuela pública”: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/> (Jave, 2015, pp.39-42).

áreas de *Formación Ciudadana y Cívica*, así como de *Historia, Geografía y Economía* (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.15). El tiempo transcurrido ha traído consigo nuevos programas curriculares que desde el 2016 se intentan implementar hasta la actualidad.¹⁹ En el discurso oficial, el CAI sigue siendo un contenido relativo al enfoque de formación ciudadana y de historia (Molinari, 2017). En los siguientes acápite, intentaremos explicar los enfoques mencionados y el derecho a la comunicación como ejes de una posible pedagogía de la memoria.

1.3.1.1. La enseñanza de la historia

Pensar la pedagogía de la memoria como *educar la memoria*, nos conduce a especular sobre lo que puede consentir este ejercicio. Resulta una labor compleja articular el tema de las memorias al interior de un espacio escolar ya que, como ha sido precisado en las iniciales secciones de esta investigación, se trata de un componente que pertenece al ámbito de lo simbólico. Y como tal, la memoria está sujeta a múltiples sentidos, con los que se evidencia un proceso agitado de silencios y de narrativas que aspiran a ser hegemónicas. Entonces, ¿cómo es que se emprende esta tarea de *educar la memoria*? De manera fundamental, conviene reconocer que la historia es una disciplina que interactúa con la memoria, aunque no resulten ser lo mismo. Así, ante la pluralidad de los posibles usos y abusos de la memoria (Todorov, 2000), la historia funciona como una herramienta que “limita, encuadra y critica las memorias, pues las confronta con esfuerzos independientes y críticos (no neutrales, tal cosa no existe) que tienen como fin el develamiento razonable” (Uccelli,

¹⁹ Actualmente, las escuelas nacionales planifican su año escolar conforme a lo estipulado en el Currículo Nacional y en los Programas Curriculares para cada nivel de enseñanza (inicial, primaria y secundaria), los cuales se encuentran vigentes desde el año 2016. El Ministerio de Educación (Minedu) publica estos documentos en su página oficial. Por ser de acceso público, se puede consultar esta información en la siguiente dirección electrónica: <www.minedu.gob.pe/curriculo/>.

Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.35). Las humanidades, expresadas en disciplinas como la literatura, la historia o la filosofía, son fundamentales en la educación para la “construcción de la literacidad histórica y la sensibilidad crítica [...] que permitan a los estudiantes enfrentar preguntas morales [...], en su búsqueda por el significado de las acciones e inacciones humanas” (Frisancho, 2015, p.23). En este sentido, con las convergencias entre la historia y el legado de memorias, las personas irán delimitando su acercamiento a las narraciones o recuerdos heredados sobre la violencia política.

La aproximación de las generaciones más jóvenes al CAI involucra el ámbito social, familiar y educativo. Un sujeto puede relacionarse con el panorama de la memoria “desde la identificación total, la mitificación, el escepticismo o incluso desde el ánimo de ruptura” (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.30). La escuela enfrenta grandes desafíos para abordar la violencia política desde una perspectiva histórica. Así, la enseñanza del pasado reciente transcurre entre la memorización de lugares, nombres y fechas, evitando el enlace de esos contenidos con la agencia de los estudiantes durante su aprendizaje (Rocha, 2015, pp.33-34). En contraste, la consigna de la educación desde el área de historia debería focalizarse en la existencia de las variadas memorias para enfrentar los peligros que puedan devenir de ese contexto.

[...] este “mandato”, que como sociedades en muchos lugares del mundo asignamos finalmente a las escuelas, creemos que se refiere a una doble cuestión: de un lado, a hacer evidente la existencia de diferentes discursos sobre la violencia, vigentes en el mismo momento, en una convivencia que es inevitable que genere una situación que hace potencialmente viable que estas memorias se relacionen, se conecten y reaccionen entre ellas; y de otro, lo cual debería ser fundamental, generar

la capacidad en los sujetos de distinguir entre ellas, teniendo a la historia y a su aparato crítico como herramienta para este ejercicio de distinción, que nos pueda alejar de los diferentes modos de abusos de la memoria a los que nos enfrentamos, como el negacionismo, el moralismo o la posibilidad del relativismo posmoderno. (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.33)

En el apartado de postmemoria, señalábamos el carácter de relativismo que rodea al concepto cuando los jóvenes se acercan al pasado con desconfianza o aprensión, considerando que el acto de recordar guarda una pretendida objetividad. Tal postura significa un reto para la escuela que necesita ser atendida y encaminada. Nos encontramos en una época donde se asume que los pensamientos e interpretaciones son motivo de polarización. El debate que la historia puede facilitar, con sus métodos de análisis rigurosos, es oportuno para cuestionar las verdades desde un proceso de construcción de hipótesis que dialogan, se contrastan y se comprueban (Rocha, 2015, p.35). La historia es revisionista y comprende actualizaciones por las que toda lectura del pasado es una práctica ejercida desde una perspectiva particular que “debe convivir con una pluralidad de puntos de vista diversos” (Quílez, 2014, p.58). La visión tradicional de la historia como definitiva, totalizadora o estática ha cedido paso a una visión de “historia heredada [...] que continúa siendo construida” (Sacavino, 2015, p.73) desde “los testimonios orales, las microhistorias y las memorias colectivas” (Quílez, 2014). Así, se hace evidente que *educar la memoria* consiste en el reconocimiento de su condición cambiante, diversa y afectiva para lograr su análisis, crítica, contraste y demarcación que la historia posibilita (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.36). De esta manera, en el espacio escolar, la historia y la memoria se complementan en una dinámica de correspondencias y distanciamientos.

1.3.1.2. La formación ciudadana

Por otro lado, el enfoque de formación ciudadana demanda un espacio en la pedagogía de la memoria al destacar el trabajo con los estudiantes para “el desarrollo de capacidades democráticas y la construcción de una conciencia ética” (Frisancho, 2015, p.22). Desde la escuela, se busca resaltar a las memorias sobre el CAI como insumo para formar a los futuros ciudadanos y actores políticos del país (Jave, 2015, p.41). Con ello, se busca resaltar el carácter instructivo de la violencia política debido a las lecciones y retos que han quedado pendientes para la construcción de una democracia en nuestro país.

La formación ciudadana se emparenta con otros enfoques conocidos como *educación en derechos humanos* y *educación para el nunca más*, los cuales surgieron en países latinoamericanos que han sufrido conflictos políticos y donde los marcos de la memoria permiten esclarecer la vulneración de los derechos humanos para buscar la justicia que permita la afirmación de la democracia en el presente y su cualificación para el futuro (Sacavino, 2015, p.70-71). Esto será posible a través de un análisis de los discursos y prácticas que evidencian el dogmatismo, la intolerancia, el racismo y la discriminación que fueron parte del CAI, pero tienen una pertinencia actual con el fin de replantearnos nuestra convivencia democrática (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.33). En este sentido, el enfoque de una “educación para la democracia” (Nussbaum, 2010) se plantea desde una recurrencia a la historia para atender el estudio de las injusticias o desigualdades que deriven en un pensamiento crítico sobre el presente.

La ciudadanía implica conjugar la dimensión personal y social para que los estudiantes reconozcan su agencia en la génesis de procesos colectivos desde la perspectiva de los excluidos o invisibilizados (Sacavino, 2015, pp.72-73). Indudablemente, la formación ciudadana exige una labor de fortalecimiento de la identidad individual que le permitirá al estudiante insertarse en su contexto social, evidenciando la fuerte carga política de oponerse, así como de resistir ante todo agravio que tensione el pasado, presente y el futuro en común.

1.3.1.3. El derecho a la comunicación

El papel de los medios de comunicación como contenido y mecanismo didáctico forma parte del *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Así, el Consejo Nacional de Educación reconoce el rol educador que los medios de comunicación pueden desempeñar en el país. De esta manera, el aporte a la pedagogía de estos medios masivos está vinculado con la responsabilidad cívica que deben demostrar en la producción y difusión de contenido educativo, informativo, así como cultural (Consejo Nacional de Educación, 2006, p.141). Las nuevas tecnologías en correspondencia con los medios informativos forman parte de la mencionada “escuela paralela” (Consejo Nacional de Educación, 2013, p.02) ya que los estudiantes se ven influenciados por los contenidos a los cuales acceden y que pueden complementar o desvirtuar a la escuela tradicional. Con todo, la pertinencia de orientar una autorregulación de la prensa facilitaría el impulso de valores, cultura y juicio crítico a favor de la ciudadanía, sin condicionar la oferta mediática a intereses comerciales, políticos o empresariales (Consejo Nacional de Educación, 2006, p.142). La defensa del interés público y del derecho a la comunicación está emparentado con el enfoque de formación ciudadana por lo que en

los textos escolares²⁰ se aborda el tema con el fin de destacar la función educadora de los actores informativos. Esto último significa un importante motivo para poder conectar estos apartados con el CAI. En este sentido, los maestros y alumnos estarían llamados a profundizar o investigar sobre el papel de los medios de comunicación durante la violencia política.

Así, el derecho a la comunicación es un tema que subyace a los anteriores enfoques de historia y de formación ciudadana. Aunque en las escuelas no sea evidenciado ni trabajado con gran profundidad, el derecho a la comunicación es valioso para garantizar un proceso de memoria. La tarea de comunicar comprende la transmisión, construcción o legitimación de las distintas memorias que existen en una sociedad y a las que las nuevas generaciones acceden. De esta manera, la comunicación está integrada por el derecho a la libre expresión para compartir ideas u opiniones sobre aspectos sensibles como la violencia política, contemplando los límites éticos y responsables en el tratamiento del tema (Cardozo, Colosimo, Gamper, Jait, Kligman y Vázquez, 2019, p.29). Con ello, a través de los medios masivos, se puede abrir camino a un mosaico de voces que llegan a complementarse o contraponerse (Quílez, 2014, pp.58-59). Como segundo componente, la comunicación también considera el derecho a la información con el fin de garantizar la veracidad de fuentes y el fomento de la multiplicidad de voces por medio de regulaciones que precisan los Estados para controlar la propiedad de los medios de comunicación (Cardozo, Colosimo, Gamper, Jait, Kligman y Vázquez, 2019, p.29). Esto último es necesario con

²⁰ En el libro de “Formación Ciudadana y Cívica” para quinto de secundaria, desde la página ciento veintiséis hasta la ciento treinta, se destinan apartados referidos a los medios de comunicación en su implicancia con temas de ética, opinión pública y su función educadora. Mientras que el nuevo libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica” que sustituye al anterior, dedica la página doscientos siete a abordar aspectos sobre la prensa y los medios de comunicación.

miras a evitar los monopolios mediáticos que limitan la pluralidad informativa, encubriendo u operando a favor de ciertos grupos de poder.

Particularmente, la libertad en la comunicación y el acceso a la información son aliados para el ejercicio de la ciudadanía. Como se evidenció en el anterior apartado, la formación ciudadana se expresa desde el discernimiento y disconformidad ante las injusticias, represiones o violaciones de derechos humanos. Entonces, el derecho a la comunicación funciona como una herramienta para combatir cualquier poder abusivo (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.32). La existencia de una comunicación plural hace posible que la información relativa a los procesos de memoria sea visibilizada y posicionada en la agenda mediática para que la sociedad pueda participar de la construcción de la memoria colectiva, debatir y conocer la verdad, así como exigir justicia (Cardozo, Colosimo, Gamper, Jait, Kligman y Vázquez, 2019, p.30). Garantizar la comunicación pública es un avance para contrarrestar el poder hegemónico desde su *campo de lo permitido* que legitima lo propicio sobre la violencia política en cuanto puede ser pensado, hablado, escrito y transmitido (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, pp.32-33). En ocasiones, el interés por la historia reciente y su potencial de hacer memoria en la escuela peligra por el desprestigio o la controversia. Por ello, es fundamental afianzar la comunicación como un derecho que haga posible el nexo de ese pasado con el presente, visibilizando las responsabilidades pendientes que son motivo de una investigación rigurosa y de una relevancia actual.

1.3.2. Las dificultades para proponer los contenidos que nutran a una pedagogía de la memoria

Pese a contar con tres enfoques que podrían encaminar una pedagogía de la memoria, existe un debate abierto sobre el abordaje del CAI al interior de las aulas. En primera instancia, se revela un panorama de desconfianza²¹ hacia maestras y maestros cuando deciden trabajar el tema con sus estudiantes debido a la vivencia directa que el magisterio tuvo de la violencia senderista, así como de las Fuerzas Armadas (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.32). En segundo lugar, se reconoce que los estudiantes son receptores de un pasado traumático que es rememorado o mediado por sus familiares, los medios de comunicación y las instituciones educativas (Consiglieri, 2012). En tercera instancia, es necesario tener en cuenta que en el Perú se desarrollan batallas por la hegemonía del recuerdo, haciendo de la diversidad una vía donde se contraponen o anulan unas y otras memorias en una búsqueda por un relato único (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, pp.25 y 27). Una educación para la memoria reúne todas estas controversias, recalcando que en el corazón del dilema se encuentra la aparatosa consigna por determinar ¿qué posibles contenidos se pueden abordar en las aulas sobre el CAI?

²¹ Las implicancias de las leyes de apología y de negación del terrorismo incurren en el espacio escolar cuando los docentes apuestan por el tratamiento del CAI. Así, existe “la Ley N° 29988 que establece medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones educativas públicas y privadas, implicado en delitos o apología del terrorismo” (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.46). Aunado a ello, desde el 2012, un Proyecto de Ley de Negacionismo busca sancionar a servidores públicos que pretendan negar los crímenes cometidos por Sendero Luminoso y el MRTA. Sin embargo, negar las violaciones en que incurrieron los agentes del Estado como el ejército o la policía durante la violencia política no tipifica como delito ya que no se encontraría estipulado dentro de la mencionada ley (Jave, 2015, p.41).

La educación pública es una institución de disputa sobre quién tiene derecho a decidir el contenido que se incluirá en los currículos y textos. Y la escuela es el espacio concreto entre estas intencionalidades y las diferentes versiones y experiencias del pasado de los actores directos de la comunidad educativa, como directores, maestros, alumnos y padres de familia, así como de otros que intervienen de manera mediata, como políticos, funcionarios y medios de comunicación (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.40).

Y en ese sentido, comprender un proceso de violencia como el acontecido en Perú va precedido por múltiples dimensiones que, dependiendo de las memorias defendidas, pueden tener mayor importancia estratégica mientras que otros aspectos son descuidados o suprimidos (Barrantes y Pena, 2006, p.17). Sin embargo, con el fin de que los maestros y estudiantes reflexionen sobre la guerra interna, es común que los esfuerzos educativos partan desde un bosquejo de contenidos que integran los orígenes o causas, el proceso, los actores, las secuelas o efectos, la temporalidad, las responsabilidades y la relación del CAI con el presente, considerando los asuntos económicos, políticos o culturales de nuestro país.²² Evidentemente, con la generalización de estos temas no se encuentra un consenso que pueda funcionar en la práctica pedagógica como una guía para abordar la época de violencia. Por lo mismo, la discusión en torno a contenidos específicos continúa y continuará expuesta a las pugnas por la memoria.

²² Conjunto de temas o contenidos que ha sido sintetizado a partir de lo encontrado en los materiales de difusión que la CVR diseñó para el ámbito educativo y que varias organizaciones civiles han continuado diversificando. Para tales fines, se puede revisar la versión en cinco fascículos del Informe Final de la CVR. Esta acertada propuesta de la más grande investigación sobre el CAI fue elaborada por el Movimiento Ciudadano “Para que no se repita” en el año 2005. Con la finalidad de contribuir a la labor educativa que permite dar a conocer lo ocurrido a más personas, el IDEHPUCP ofrece su libre acceso a través de estos enlaces:

1) <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/informe-final-de-la-comision-de-la-verdad-y-reconciliacion-version-en-cinco-fasciculos/> y 2) <<http://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/fasciculos-periodisticos/>>.

1.3.3. El enfoque constructivista en la enseñanza del CAI

Retomando los orígenes de la pedagogía de la memoria, se sabe que la CVR centró su atención en la necesidad de reformular el carácter vertical, acrítico e intolerante de la escuela tradicional. En muchas ocasiones, la dilatación de la violencia halla sus bases al interior de las aulas donde se mantienen medidas de castigo como única solución a los posibles conflictos. Por ello, el cuestionamiento del enfoque autoritario en los estilos de enseñanza es pertinente para cambiar el rumbo de las relaciones entre los actores que participan del aprendizaje.

Asociado a lo anterior, resulta evidente que el contexto escolar enfrenta memorias diversas puesto que la polémica y “la proximidad temporal” (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.29) del CAI hace poco viable la aceptación de una versión oficial acerca de lo ocurrido en nuestra historia. Teniendo en cuenta este dilema, el conocimiento sobre la época de violencia armada debería construirse constantemente, en un proceso que no es estático ni acabado, sino que será resultado de la interacción de la persona con la realidad para construir significados en constante transformación (Groppa, 1996). Estos rasgos del paradigma constructivista, iniciado por Jean Piaget, colocan en revisión la enseñanza y el aprendizaje concebidos como un asunto de transmisión desde el docente hacia sus estudiantes.

La aproximación constructivista hace posible que los enfoques de historia, formación ciudadana, así como del derecho a la comunicación sean motivo de una educación de la memoria donde

maestros y aprendices desarrollen saberes de manera cooperativa, crítica y diversa (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.25). Pero ¿cómo este estilo de enseñanza puede conducir el abordaje del CAI en la escuela pública? A continuación, descubriremos que instruir en un tema como la violencia política atiende el manejo de recursos pedagógicos con relación a las metodologías, replanteando los roles del docente y de los estudiantes para desenvolverse en el aula.

1.3.3.1. Las metodologías y los recursos pedagógicos

Considerar las metodologías que son aplicadas en un salón de clase, requiere entenderlas desde la interacción de los educadores con los educandos. Los maestros se posicionan en un marco escolar donde afianzar un único discurso sobre el CAI resulta insostenible (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.39). Entonces, las metodologías entendidas como “el conjunto de procedimientos estructurados para orientar, así como verificar el aprendizaje” (Nérici, 1980, pp.36-37) son pertinentes en un espacio escolar donde las personas logren dialogar, cuestionar e intervenir durante la construcción de sus conocimientos.

En el apartado anterior, se evidenció que los contenidos a enseñar sobre la violencia armada son causa de enfrentamientos y, análogamente, existe incertidumbre sobre cómo explicar el tema a jóvenes estudiantes. Por lo tanto, como rasgo inicial de una pedagogía de la memoria, se propone el empleo de metodologías participativas que promuevan el pensamiento crítico y el aprendizaje emocional de los estudiantes (Rocha, 2015, p.33). La aproximación de los alumnos a este tema

desde los afectos puede nutrir el debate democrático, al desestabilizar el mundo simbólico y sentimental que se deriva de la historia patria (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017, p.28). Recordemos que la naturaleza de las memorias también envuelve una proximidad emocional ante los hechos de un pasado doloroso que se experimenta a través del ámbito familiar o reconociéndose como parte de una sociedad aún resquebrajada.

Una planificación metodológica en torno a la memoria tendrá que motivar al magisterio a cuestionarse el tipo de situaciones, así como de preguntas a presentar para promover y mantener las discusiones con los estudiantes sobre el CAI. Con ello, el diálogo y la inclusión de los saberes previos es favorable para que los escolares se contextualicen, animándose al debate alrededor de los significados y percepciones del tema (IDEHPUCP, 2015a, p.40). La educación debe conducir a las personas hacia el reconocimiento de su agencia, desarrollando un sentido de pertenencia y una capacidad de influir en la historia que descubren (Rocha, 2015, pp.34 y 36). En particular, es esencial prestar atención a las motivaciones de los estudiantes al emprender su aprendizaje en torno al período de violencia política.

Así mismo, el enfoque participativo que subyace a la enseñanza del CAI también atiende la labor del docente, buscando la apropiación de este actor con respecto a la planificación de los temas de la memoria. De esta manera, se trata de cohesionar el interés de los maestros con la aplicación de sus saberes para que propongan alternativas didácticas (Luque, 2015, p.34). Entonces, una propuesta para educar la memoria debe nacer desde los profesores ya que su intervención es decisiva a fin de que evidencien las necesidades de su entorno, señalando los posibles límites y

riesgos al momento de conducir una clase sobre el tema (Rocha, 2015, p.33). De esta manera, se busca que el magisterio se constituya en su labor académica para incluir el período de la violencia política en sus sesiones de aprendizaje.

El reconocimiento de los docentes y estudiantes como actores activos implica su constante intervención en la propuesta y elaboración de componentes que sustenten la práctica pedagógica en torno al CAI. La actualización de una educación para la memoria tiende a sustentarse en la investigación y recopilación de historias locales (IDEHPUCP, 2015a, p.15). Esto último se logrará con la inclusión de las diversas voces que permanecen a la espera de narrar sus memorias (Rocha, 2015, pp.35-36). Con ello, lo que en la escuela se aprende de este evento memorable llega a fortalecerse con la representación y reconocimiento de personajes que son invisibilizados por las generalizaciones de la historia oficial.

De la mano con las metodologías, al interior de las iniciativas para educar la memoria también se precisa de recursos o materiales con los que maestros y aprendices puedan informarse, así como generar conocimiento sobre el CAI. Ante esto, lo concebido como recurso pedagógico se enmarca en la noción de *dispositivo* como una modalidad según la cual se ejerce poder, llegando a coincidir con teorías, a encontrar respaldo en instituciones y a basar su legitimidad en opciones morales que acarrea el abordaje de una problemática (Foucault, 2002, p.123). Para el caso que nos compete, es probable que los colegios posean un conjunto de materiales, en diferentes formatos, sobre la violencia armada. De esta manera, resulta coherente identificarlos como dispositivos donde el poder es practicado a través de discursos que reciben su posterior tratamiento en las escuelas.

En el contexto educativo, los materiales reciben el nombre de *cajas de herramientas* o *colecciones*. Así, estas compilaciones incorporan estudios, libros, recursos audiovisuales, notas periodísticas y “otros materiales producidos por diversas instituciones [...] para el trabajo a nivel escolar” (Luque, 2015, p.34). La organización del material didáctico funciona como un camino que da acceso a las representaciones acerca de la violencia política que han sido elaboradas por infinidad de autores o autoras (García, 2016, p.257). En esa línea, algunos realizadores posicionan sus trabajos desde ejercicios de postmemoria, con sus particularidades en torno al lenguaje y a la cosmovisión que desean simbolizar. Sin embargo, en la pedagogía de la memoria, el necesario manejo de diversas fuentes debe asegurar la recurrencia a variados discursos de poder que evidencien las luchas hegemónicas por instaurar una memoria legítima.

Para trabajar el tema, maestros y maestras, requieren en primera instancia conocer la importancia que tiene el emplear fuentes diversas y distintos puntos de vista a ser evaluados críticamente. [...]. Asimismo, requieren de recursos pedagógicos que les permitan identificar diversas fuentes (y sugerir a sus estudiantes cómo identificarlas), analizarlas críticamente (su perspectiva, su intencionalidad, el contexto en el que surge, etc.) y evaluar su naturaleza (cuál es la relación de la fuente con la evidencia, si la fuente es un texto argumentativo o producto de una investigación, etc.) e identificar a quién representa (a qué sector de la sociedad, es parte del discurso hegemónico, de una minoría, etc.) [...] (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.53)

La recepción de los recursos demanda una lectura o análisis crítico que se problematiza durante el proceso comunicativo de las dinámicas de aula. Las diferentes fuentes son dispositivos que

atesoran los marcos y contextos en los cuales se producen (Rocha, 2015, p.35). Así, se abre una ruta impredecible por la que los maestros y estudiantes son capaces de resignificar la información que se les presenta (García, 2016, p.259). En conclusión, las modalidades vistas para acercar a jóvenes generaciones a un evento del pasado se ajustan a la consigna didáctica por lograr el fomento de la criticidad. Esto último se acerca a la dimensión del recordar sucio que se desarrolló en las iniciales secciones de este capítulo. Buscando complementar lo redactado hasta el momento sobre la pedagogía de la memoria, en el [segundo capítulo](#) se espera evidenciar el posible aporte de las mediaciones a la complicada tarea de rememorar el CAI desde el espacio escolar.



Capítulo 2: Las mediaciones en el contexto escolar

Los estudios sobre la recepción sugieren la presencia de individuos activos ante la oferta de los mensajes propuestos ya que cada sujeto pasa por un “proceso interno y externo de significación cuando está frente a un mensaje” (Aguilar, 2015, p.27). Todo esto devendrá en una apropiación y uso de los medios gracias a la capacidad de la audiencia para crear, recrear o negociar los mensajes que adquiere. En la apropiación, el público es capaz de distorsionar los mensajes, agenciándose de elementos de la cultura dominante para usarlos desde su propio punto de vista (Alcocer, 2013, p.08). Así, la lectura o descubrimiento de significados se produce cuando el receptor negocia con el texto, contextualizándolo con sus experiencias personales para interpretar los códigos y signos existentes (Giménez, 2011, p.120). Pero ¿cuáles serían esas experiencias o circunstancias que le permiten al receptor ejercer una agencia en la decodificación de los mensajes comunicacionales?

Las “mediaciones” (Martín-Barbero, 1987, pp.232-237) serían los diversos lugares, espacios o aspectos sociales, familiares y culturales que los receptores poseen para relacionarse con los medios de comunicación. Lo elaborado en torno a las mediaciones se focaliza en aquellas experiencias que permiten un balance entre el poder de los medios y el poder que el público demuestra en la recepción de estos. De acuerdo con Guillermo Orozco Gómez, la mediación se entiende “*desde* dónde se otorga el significado a la comunicación y se produce el sentido” (1991, p.117). Por ello, el origen de las mediaciones puede corresponderse con diversas fuentes que rodean a los receptores como el contexto sociocultural o institucional que les permite interpretar o negociar los significados.

Tengamos en cuenta que en el contexto de diversidad de memorias han surgido productos culturales de índole audiovisual o textual que comunican discursos sobre la violencia política. Este panorama de acceso a variados dispositivos que abordan el CAI es una oportunidad que posiciona a maestros y estudiantes frente a procesos de decodificación donde se evidenciarán las mediaciones de sus prácticas socioculturales, económicas o políticas. Las dinámicas de recepción se desenvolverán acorde con “la edad, el sexo, la clase social y el origen étnico”, así como con “los grupos o instituciones a las que el individuo pertenece ya sea la familia, la iglesia o la escuela” (Alcocer, 2014, pp.234 y 237). El conjunto de todos estos factores sustentará la respuesta o reacción del público ante la multiplicidad de textos o mensajes que se construyen e instituyen dentro de nuestra sociedad acerca de la violencia política.

Entonces, ¿cómo intervienen las mediaciones de los docentes y los estudiantes en su acercamiento al tema del CAI? Al respecto, se examinarán las mediaciones que circundan la vida tanto de los maestros como de los estudiantes a la hora de reaccionar ante las memorias, mensajes o contenidos sobre esta etapa histórica de conflicto.

2.1. La memoria cívica que reviste a las motivaciones de los docentes para el abordaje del CAI

Es común pensar en la figura de los docentes como emisores o mediadores de información en torno al tema de clase. De esta manera, ellos están llamados a planificar sus sesiones sobre la base de

objetivos, metodologías, recursos y contenidos que les permitan conducir a los estudiantes hacia el desarrollo de sus conocimientos. En lo referido a la enseñanza del CAI, los maestros se enfrentan a un panorama de leyes como las de apología y de negación del terrorismo por lo que hablar del tema en clases podría ser motivo de un estigma o una sanción (Jave, 2015, p.44). Ante este panorama, en la práctica educativa confluyen mediaciones de carácter individual o micromediaciones en vínculo con mediaciones de carácter colectivo o macromediaciones (Nagamini, 2012, p.93). Específicamente, la mediación pedagógica que ejercen los maestros funciona para los estudiantes como una micromediación que los acerca a la noción de violencia política bajo “guiones o secuencias específicas de acción y de discurso” (Orozco, 1991, p.119). Así, los educadores tienden a formular y expresar sus motivaciones para abordar el conflicto armado de acuerdo con normas, directrices o sentidos que son pertinentes para el contexto formativo en el que se desenvuelven. Es decir, estos mismos docentes interactúan con macromediaciones o mediaciones institucionales que se entienden como “un esfuerzo por significar los guiones individuales de acuerdo con la intencionalidad de cada institución” (Orozco, 1991, p.120) ya sea la familia, los círculos sociales, la profesión o el lugar geográfico.

A continuación, se tratará de explicar cómo la memoria cívica es presentada como un discurso enunciado por los profesores y reforzado por las mediaciones institucionales a las que pertenecen para avalar el abordaje del CAI.

Lo que ocurrió es una memoria que no debe perderse, debe seguir en la memoria colectiva así pasen los años porque, finalmente, fue una de las crisis que tuvo el Perú en esas épocas porque veníamos de una crisis económica, veníamos de una crisis política y luego una crisis social que, finalmente,

denominamos el Conflicto Armado. Para mí, se trata de una crisis que, desde el inicio, no se supo tocarla, combatirla, quizás, desde estos términos militares que puedo emplear. Pero que, finalmente, no se hizo lo necesario al inicio, se les vio como si fueran unos delincuentes a estos caballeros. Por lo tanto, ha sido tan extensa esta época. Y que primero nace Sendero Luminoso y no podemos mezclar la ideología con la ideología del MRTA que salió después, ¿no? Entonces que, finalmente, ambos cometían atrocidades y que también no podemos ocultar las atrocidades que cometió el Estado porque confundió y comparó a todas las personas humildes y campesinas, sindicándolos como terroristas. Entonces, de ambos lados ha habido excesos. Y hablando de la región Piura también me dio mucha pena que las universidades hayan sido, prácticamente, el foco de guerra y acción para captar a este tipo de personas que, si bien es cierto, tenían una ideología, puedo decirlo, hasta equivocada. O sea, yo creo que por todo lo que le comento, no estoy de acuerdo con eso (por referirse al terrorismo). Lo viví, me impactó mucho debido a los contextos que le acabo de mencionar para demostrar por qué no estoy de acuerdo. (J. M., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Como se muestra líneas arriba, el docente de Ciencias Sociales que fue entrevistado para esta investigación se reconoce como testigo de eventos rememorados desde su posición social y profesional. Esto en un contexto piurano donde el maestro confirma que el ámbito universitario fue impactado por la zozobra de la época. Aunque evita ahondar en los aspectos ideológicos por los que actores universitarios se involucraron en los ciclos de violencia, el profesor mantiene una postura de desaprobación al respecto. De esta manera, los recuerdos individuales se entremezclan con formulaciones que dan cuenta de una consigna didáctica por disentir con lo ocurrido. Así, el docente busca posicionarse desde su rol de ciudadano y profesional con lo que da cuenta de una “memoria para la reconciliación” (Barrantes y Peña, 2006). Por esto último, el educador

comprende a la violencia política como un balance multicausal donde intervinieron variados actores que deben ser entendidos más allá de discursos favorables para uno u otro grupo determinado.

Por otro lado, para programar el tema de la violencia política en el curso de Formación Ciudadana, la segunda maestra entrevistada reconoce la mediación institucional del Minedu y evidencia una motivación pedagógica que se vincula con la vertiente de “memoria cívica” (Durand, 2005) o “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016) para lograr un proceso de reconciliación. Así, ella sugiere que el abordaje de la violencia política es pertinente con el fin de reconocer los errores realizados en el pasado y evitar la incurrencia en esas mismas faltas desde el presente. Es decir, conforme lo demuestra la siguiente cita, se plantea retomar los temas del pasado en la medida en que su superación permita el curso progresivo de nuestro presente.

Principalmente, es que está como tema programado. Esa sería la raíz de todo. Y otro que esos temas son importantes porque hace que el alumno conozca cosas que, si bien es cierto, pertenece a la historia. Pero que ellos son parte de la historia. Y, quizás, como les dije a ellos, en algún momento van a elegir a otra persona que lidere esto y regresemos al terrorismo, en cualquier momento. Entonces, es una situación que si bien es historia. Pero, la historia se repite. Y, ¿cuántas veces no se ha repetido? ¡Imagínate! Entonces, ellos tienen que como ciudadanos identificar la problemática de su país para que no vuelva a suceder. (L. C., comunicación personal, 28 de noviembre de 2019)

La agencia de los docentes para incursionar en la planificación de una sesión de aprendizaje sobre el CAI viene determinada por sus motivaciones, así como sus objetivos pedagógicos. Desde el enfoque de Historia, el tema de la violencia política es visto como una oportunidad del educador para lograr que sus estudiantes debatan, confronten ideas y generen una opinión siempre informada. La mediación del maestro como emisor estaría enfocada hacia el tratamiento analítico y crítico acerca de la violencia política por ser un importante tema histórico. Al respecto, el maestro dice:

Lo que me motiva es la parte pedagógica, primero. Y lo segundo que mis estudiantes sepan argumentar y emitir una opinión. Y que comprendan el contexto histórico y el problema histórico. El contexto histórico era el Conflicto Armado. El problema histórico eran las situaciones que atravesaba nuestra sociedad y que permitió que dieran origen a ese conflicto. Entonces, que el estudiante tenga claro y que sepa emitir una opinión al respecto. Y que argumenten sus ideas respecto a esa parte reflexiva. Eso me motiva, que mi estudiante esté enterado, que sepa emitir y que no se deje engañar. Y yo creo que mi área es propicia para eso. Todas las áreas son propicias. Pero, yo defiendo mi área porque soy de la especialidad y digo que se presta para que todos los estudiantes puedan generar esa opinión sobre los contextos y hechos históricos de un determinado país, de un determinado territorio o Estado. (J. M., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

En los contextos de aula, el “buen recordar” es la pauta que guía los mensajes sobre la violencia política. Sin embargo, la consigna ética de hacer memoria desde una postura crítica y analítica corre el riesgo de desvirtuarse cuando esta “memoria cívica” sólo se refuerza a base de

repeticiones. Como se evidenció en una de las clases observadas, la labor docente recurre a frases que son representativas para el necesario análisis de los errores de la historia con el fin de evitar reincidir en ellos. Sin embargo, la maestra sólo motivó la participación de los estudiantes para completar o replicar la idea sin ofrecerles la posibilidad de cuestionar su pertinencia para el proceso de reconciliación nacional.

—Hay personas que se están perdiendo una parte de la historia. No vaya a ser que en un futuro elijan a un candidato terrorista. De aquellos que te llenan la cabeza con palabras bonitas. Ustedes pronto van a votar, a elegir. Entonces, luego ustedes van a elegir candidatos errados por no haber prestado atención a la clase. Ya saben: “Un pueblo que no conoce su historia está condenado a...”

—motiva la profesora a sus estudiantes para que completen la frase.

— ¡Vivirla! —sugiere un estudiante que está localizado en medio del aula.

—¡Repetirla! —recalca otro estudiante desde una esquina del salón.

(Clase de Formación Cívica del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

Durante el desarrollo del curso de Formación Ciudadana, la lectura del pasado desde el presente es un deber por sugerir a jóvenes generaciones la tarea de sospechar sobre la vigencia del terrorismo en la actualidad. Por ello, el camino que adopta la “memoria cívica” se determina por una especie de fabulación para exponérsela a los estudiantes, adoptando un estilo de advertencia pedagógica. Así, recurrir al CAI como un evento del pasado se constituye desde el temor ante el posible retorno de la violencia. De esta manera, en una de las clases observadas, la maestra

desarrolla una referencia anecdótica o efectista del “buen recordar” al advertir la latente existencia de grupos como el MOVAREDEF²³ en la sociedad peruana.

La otra vez me encontré con dos personas vestidos de forma militar y pensé que eran militares. Pero, estaban repartiendo periódicos que tenían por nombre... algo relacionado con Inca... Y, me di cuenta por lo que hablaban de que promocionaban eso, eran de eso (por referirse al MOVAREDEF). Ven, chicos, el terrorismo sigue vigente y han querido participar de la vida política. Pero, no los han dejado porque identificaron que eran terroristas. Tengan cuidado, no vaya a ser que ustedes se dejen convencer por terroristas que cambian su discurso. Ustedes saben, por lo que hemos leído, que en un inicio fueron aceptados en Ayacucho, pero luego cambiaron sus pensamientos idealistas y ejercieron violencia. (Acotación de la profesora en la clase del 5°B, observación directa, 11 de septiembre de 2019)

Con todo lo mencionado, en el discurso se muestra la disposición de los educadores para reconocer la importancia de la violencia política como tema didáctico. Sin embargo, la puesta en práctica de lo que es concebido como “memoria cívica” o “buen recordar” conduce hacia procesos de aprendizaje que no trascienden lo descriptivo o repetitivo. La labor pedagógica puede incurrir en un tratamiento del tema desde una producción de sentimientos como miedo, tristeza o vulnerabilidad que son motivo de indiferencia o, por el contrario, impactan al público escolar. Todo ello sucede cuando los educadores tienden a enfocarse en el padecimiento o la violencia, destacando su espectacularidad de manera aislada. El esfuerzo por comprender los eventos del CAI exige ser ampliado por los profesores para motivar una reflexión y contextualización. Así,

²³ Se hace referencia al Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (MOVAREDEF).

decidirse por un giro ético de la memoria demanda una labor del docente por ampliar la información de los recuerdos que comparten. Precisamente, la mediación que logran desde su rol como educadores también debería orientarlos hacia el contraste de sus memorias con lecturas e indagaciones diversas que les permita plantear explicaciones y conclusiones al respecto.

2.1.2. ¿Cómo investigan los maestros?: las principales fuentes de información acerca de la violencia política

Considerando que los profesionales de la educación investigan para la elaboración de sus clases, se entiende que ellos también asumen el rol de receptores. Así, resulta conveniente identificar la ruta perseguida por el magisterio para idear una propuesta pedagógica sobre la violencia política como tema de nuestra historia reciente. Entonces, con el fin de poseer información pertinente para abordar el CAI, los docentes están expuestos a diversas fuentes que analizan. En este punto surgen una serie de mediaciones, las cuales actúan en el proceso que estos actores siguen para seleccionar las estrategias y los recursos que, con posterioridad, les ofrecen a sus estudiantes. Así, la posible utilidad pedagógica de metodologías o materiales elegidos será confrontada con las indagaciones que realizan los propios maestros como resultado de sus mediaciones profesionales y socioculturales a la hora de perfilar la enseñanza de la violencia política.

La mediación de la formación profesional condiciona a los educadores en su proceso de investigación acerca del CAI. Particularmente, la maestra entrevistada hizo referencia a los recursos accedidos durante la etapa de su formación como educadora. En este sentido, la enseñanza

de la violencia política requiere de una constante actualización de fuentes diversas para compararlas y nutrir el análisis en torno al tema. Al parecer, según como lo manifiesta la docente, su formación profesional la ha conducido a cuestionar las fuentes o materiales que serán empleados durante sus posibles clases programadas.

Mire, dentro de mi formación como docente, nosotros cuando estudiamos comenzamos a traer información de todo tipo, textos que nos brinda el mismo docente. En este caso, yo soy egresada del Instituto Pedagógico Público. Cualquier texto, cualquier información también se compara porque hay informaciones que tienden a estar a favor de ciertas políticas y hacen quedar bien, como héroes, quizás, a personas. Y bueno, en realidad, siempre analizando. Lo que nos enseñaron bastante es a analizar, ¿qué cosa podría ser verdadera o no? Porque inclusive en el texto escolar hay cosas que, a veces, están maquilladas. Entonces, eso se ve de lejos. (L. C., comunicación personal, 28 de noviembre de 2019)

Por otro lado, el docente de Ciencias Sociales reconoce la pertinencia de variados recursos para contrastar opiniones sobre la violencia política. Al ser el CAI un tema que genera controversia es que resulta esencial que un profesor tenga la capacidad de ofrecer y analizar fuentes de diversa índole. Esto con el fin de que, a través de ese acceso y tratamiento referencial, las dinámicas educativas sobre la violencia política puedan direccionarse hacia la identificación de los diferentes discursos o memorias desarrolladas en el país. Lo último parece haber sido interiorizado por el educador, quien en la siguiente cita da cuenta de su proceso de acercamiento al tema desde variadas opiniones que busca contrastar con su acceso a recursos o referencias.

Sí, yo recorro a otras fuentes. Yo tengo mi propia bibliografía, como le dije. Mi propia bibliografía dependiendo del tema. En este caso, para mí, una bibliografía importante que cuando la vi en el tema que estamos tocando sobre el Conflicto Armado, fue el Informe de la Comisión de la Verdad que no todos los colegios, no todos los colegas la tenemos. Yo sí fui beneficiado en esa oportunidad porque me llegó una a mis manos y la tengo aún y la conservo hasta ahora, ¿no? Y sino la tuviera en físico, bueno, el internet también te ayuda mucho porque allí está publicado. Ahora todos los recursos están digitales. Y otra situación, miro diversos artículos también sobre este conflicto, diversas opiniones porque hay muchas personas que comentan este tema y de diferente manera. Entonces, de allí también yo saco mis propias conclusiones para no dar solamente mi conclusión que como persona también la tengo. Pero que en este caso hay que ser abierto y hacer un abanico de posibilidades para dar a conocer la historia. (J. M., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Sin embargo, la maestra de Formación Ciudadana reconoce las limitaciones en su labor docente para motivar la investigación sobre la violencia política desde la escuela debido al desconocimiento de otros recursos aparte del libro escolar. Ante la posibilidad de proponer ejemplos sobre el tipo de fuentes empleadas para acceder a información sobre el CAI, es común que el magisterio no recurra a referencias específicas que funcionen como contribución para ejercer una pedagogía de la memoria. Al respecto, la educadora menciona:

Bueno, ahorita no tengo algo determinado en la mente. Pero, lo que sí te podría decir, por ejemplo, los mismos artículos que se pueden colocar en internet no siempre son confiables. Y el texto escolar del colegio, si bien es cierto es útil porque tiene información que he leído y con la que he podido trabajar. Pero, también me faltaría un poco más de información para incentivar un poquito más la

investigación. Para los que no tienen la fuente del texto o no pueden ingresar al internet. (L. C., comunicación personal, 28 de noviembre de 2019)

En similar sentido, el profesor señala plataformas educativas y mediáticas por las que accede a documentos históricos. No obstante, nuevamente, se incide en la nula recurrencia a bibliografía especializada sobre el CAI. Esto último sería lo referido a un conjunto de fuentes primarias y secundarias que estén organizadas, así como actualizadas para la consulta o acceso a contenido sobre lo referido a la violencia política.

Yo estoy afiliado primero a Educared. Segundo estoy afiliado a La República, al diario El Comercio. Y tengo una nueva página que no recuerdo el nombre, donde me publica varios documentos históricos. Entonces, eso yo lo utilizo para ir enriqueciéndome, mi propia biblioteca digital ahora, ¿no? Y cuando tengo tiempo voy leyendo lo que me interesa porque sería imposible leer toda la información que existe. Yo los tengo en Drive y los voy guardando. Generalmente, se ven los títulos, doy clic y voy leyendo. (J. M., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Los docentes indagan desde los medios de comunicación, internet y los documentos propios de su formación universitaria. Sin embargo, la identificación de materiales especializados en la temática de la violencia política sigue siendo ajena a la práctica pedagógica. Con ello, resulta evidente la necesidad de acceder a recursos diferentes al Informe Final de la CVR y a los libros escolares para que los educadores puedan indagar con más profundidad sobre el CAI. Así, lo recopilado en las entrevistas se presenta como un postulado de discursos con los que se aspira a una situación ideal.

Estos discursos difieren con la realidad mostrada en el [cuarto capítulo](#) sobre las clases y el empleo exclusivo del libro texto. No obstante, la biblioteca de la escuela posee bibliografía²⁴ cercana al tema que no fue mencionada como referencia de consulta para ambos profesores. De esto último se puede asumir que es evidente el gran ausentismo tanto de maestros y estudiantes en la biblioteca del colegio, la cual está más destinada a servir de auditorio multimedia.

2.2. Las prácticas de postmemoria: los estudiantes en el aprendizaje del CAI

El aprendizaje sobre el período de violencia política que experimentan los estudiantes se presenta como una exposición a memorias que forman parte de una época distante debido a que no fueron testigos directos de lo ocurrido. Por ello, el aula, el hogar o los grupos sociales se constituyen como espacios de “postmemoria” (Hirsch, 2012), donde las generaciones jóvenes acceden a historias, imágenes, sonidos, sensaciones o a una “memoria cultural” (Quílez, 2014) que se expresa como un conjunto de producciones en diversos formatos o soportes, así como lenguajes para recordar el CAI.

El ejercicio de postmemoria sitúa a los escolares como receptores de los recuerdos sobre un pasado conflictivo de quienes los precedieron. Y en esa ruta de acceso a datos o a información ajena, los alumnos encuentran innumerables mediaciones que los orientarán hacia una apropiación afectiva,

²⁴ Se trata de compendios de historia que han sido entregados por Minedu a los colegios públicos. Así, se pueden encontrar títulos como “Historia de la República del Perú [1822-1933] – Tomo 18” (Palacios, 2006), de la colección El Comercio, e “Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente” (Contreras y Cueto, 2013).

crítica o analítica del pasado no vivido. También puede ocurrir que los estudiantes manifiesten indiferencia o desinterés con respecto al abordaje del CAI en la escuela por lo que esto será motivo de atención en el [cuarto capítulo](#) de la tesis. Entonces, el aprendizaje de las lecciones sobre la violencia política denota una exploración de referentes familiares, sociales, mediáticos o culturales aparte de la mediación educativa. Esto con el fin de lograr perfilar el conocimiento que los alumnos irán construyendo acerca del CAI a lo largo de sus vidas.

2.2.1. Las vías alternas o referentes para las representaciones de los estudiantes sobre la violencia política

La referencia al terrorismo por parte de los escolares es recurrente para manifestar innumerables ideas o imágenes de violencia y destrucción. Valiéndonos de esa antesala con el uso del término *terrorismo* es que, por lo general, luego los escolares lograron esbozar ciertas aproximaciones a lo que podría concebirse como violencia política o Conflicto Armado Interno (CAI). Algunos argumentaron que comprenden dichas nociones gracias a su acercamiento al tema por medio de la familia, el colegio o su propio consumo de noticias.

El Conflicto Armado Interno (CAI) vienen a ser, prácticamente, problemas que se vienen a dar dentro de un gobierno en el cual primero lo toman sin importancia y ya se va a mayores como, por ejemplo, muertes como fue el caso de Sendero Luminoso, del terrorismo, en el cual se hizo una problemática interna en el gobierno del Perú. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

[...]

Cuando me refiero a CAI, doy a entender que es un problema que ocurre entre estados. Yo no tengo mucho conocimiento porque casi no nos hablan de este tema. Pero, por lo que yo he investigado o por lo que me han dado a entender, creo que Conflicto Armado Interno es cuando hay un problema entre dos. (L.B., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

[...]

Me suena como que hubieran armado un complot el gobierno, no sé... el parlamento para hacer algo en contra de la población. (P.Y., comunicación personal, 11 de diciembre de 2019)

El CAI fue un acontecimiento que alcanzó diversos contextos de la selva, sierra y costa peruana. Las entrevistas realizadas a los estudiantes significaron una oportunidad para hablar de sus historias familiares en relación con la violencia política padecida. Tal es así que algunos escolares acceden a memorias de abuelos, tíos o padres que les relatan sucesos ocurridos en la costa y sierra del país.

Según lo que me contó mi abuela, como ellos viven en parte provincia y la zona más afectada fue por la provincia. En Huánuco o Tantamayo, un pueblo pequeño. Mataron al padre de uno de mis abuelos. O sea, su padre era alcalde del pueblo y la gente se quejaba de que él era abusivo con todas las personas. Y cuando llegó el terrorismo, lo acusaban a él de ser un militar y delante de todo el pueblo, lo fusilaron. Eso y muchas cosas más que vivieron, lo único que me contaron mis abuelos. (J.B., comunicación personal, 06 de diciembre de 2019)

[...]

Nosotros somos de Sullana. En Sullana sí hablaban de que algunas personas... bueno, más mis abuelos, mi mamá también hablaba cuando veía las noticias de que ocurrían atentados, como que personas desaparecían, a otras las mataban. También, hablaban muchas veces de los coches bomba, a los autos los usaban como bombas. También que hubieron atentados contra canales, que hicieron explotar antenas. Por momentos, se cortaba la luz. En Sullana, algunas personas sí murieron porque a algunos también los llevaban detenidos. Bueno, eso es lo que me cuentan ellos. (D.O., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

Las migraciones que se desencadenaron por el CAI también alcanzaron a las familias de escolares piuranos, cuyo pasado está signado por la pérdida, el miedo y la esperanza de un nuevo comienzo. Por ello, un alumno entrevistado es poseedor de memorias heredadas gracias a familiares que fueron partícipes del panorama de desplazamiento interno debido a la violencia política. La mediación familiar también evidencia silencios sobre aquellos eventos del pasado que resultan dolorosos o difíciles de comunicar en el presente. Al respecto, el estudiante relata que:

Eso lo he venido a conversar, prácticamente, desde que tengo memoria. Por ejemplo, en las reuniones familiares con mis padres porque mis papás fueron, prácticamente, quienes vivieron el terrorismo. Fueron testigos y sufrieron sus causas también. Mi abuela también me hablaba sobre eso, cómo fue su experiencia. Por ejemplo, me dio varios ejemplos y me contaba sobre eso. Hubo esos casos en Lima de los coches bomba y tanto peligro que tuvieron que venir a Piura por el miedo. Ellos lo han vivido en carne propia porque incluso por parte de mi abuela, murieron dos hermanos en lo de la universidad, los mataron. Sí, murieron dos y eso fue la presión para que se vinieran y pues, muchas veces, no hablan sobre eso, se ocultan muchas cosas. Mayormente, ella me contaba porque después cuando vino tuvo una tienda. No creo que venga al caso hablar de eso... Pero, eso

sí, cuando vinieron se dieron con la sorpresa que tanto allá como acá había escasez de alimentos, lo cual también nos afectó. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

Dentro del entorno familiar también se evidencia la recurrencia al tema como motivo aleccionador que denota temor, así como el deber de valorar el tiempo presente de paz y prosperidad que fue escaso en el pasado. El carácter didáctico que en la siguiente cita rodea la experiencia del estudiante funciona como un mecanismo de sensibilización frente a lo que sus familiares sufrieron durante el CAI.

Yo, desde pequeño porque mi hermana, la mayor, lo vivió. O sea, a veces, mis papás como que... a veces, no aceptas comer una comida y como que te dicen que tú tienes que aceptar comer eso porque tu hermana, la mayor pasó hambre, pasó esto y esto. Y, o sea, te comenzaban a hablar sobre los coches bomba y cuando tomaban los mercados. Y los grafitis y todo eso. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

Por otro lado, los estudiantes buscan información o investigan, mayoritariamente, a través de internet. Recurriendo a sitios virtuales como Wikipedia o YouTube para ver videos. De la misma manera, la presencia audiovisual llega a ser cercana para algunos estudiantes debido a la mediación de familiares como los padres. Este contexto de exposición a recursos alternos permite a los escolares poder acceder a discursos variados que les demanda una formulación de ideas y emociones ante la complejidad de la violencia política.

Bueno, a mi papá siempre le gusta ver películas. Y él justamente la puso. Y yo le dije, ¿de qué va a tratar? “Tú nomás ve”. Y así siempre nos dice. Creo que la película se llamaba “En Ayacucho” ... Era algo del tema de la guerra con Ayacucho, algo de eso del terrorismo que se dio allí. En la película se evidenciaba que habían llegado militares, diciendo a las personas que estaban allí que las iban a proteger contra el terrorismo. Algo que ellos se confiaron y no pensaron que los mismos militares eran los que iban a llevar a cabo eso. Entonces que cuando las personas se dieron cuenta, los militares habían puesto sus... había este... conseguido retenerlos, maltratarlos y, hasta incluso, matarlos por gusto porque para ellos era una diversión, algo que, para mí, eso me sorprendió. (A.C., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

En algunos casos, la mediación parental también alcanza el potencial consumo de medios de comunicación sobre el tema del CAI. En el deseo por descubrir la violencia que los familiares padecieron en el pasado, un escolar entrevistado tiende a sospechar de la pretendida “objetividad” (Quílez, 2014) que el trabajo de los medios de comunicación envuelve acerca del conflicto peruano. Así, según la experiencia del estudiante, el acercamiento al tema representa un proceso de contrastes entre la referencia familiar, las noticias presentadas en medios televisivos y el aporte educativo de sus maestros.

Mayormente converso con mi papá porque, rara es la vez... Bueno, sí voy donde mis abuelos, pero como estamos allí se hablan de otros temas. Ya cuando estoy conversando con ellos yo les pregunto porque me interesa el tema. Pero, por ejemplo, con mi papá cuando estamos viendo televisión, aparece una referencia hacia el terrorismo y mi papá me cuenta “mira, pasaba esto, pasaba lo otro” y ejemplos claros. Miramos la televisión. Pero, por ejemplo, a veces, creo que los medios no cuentan la verdad porque yo, definitivamente, más creo lo que hablan mis padres, mi familia porque

sé que ellos han vivido el terrorismo. Pero, (los medios) no creo que hablen toda la verdad, no la hablan, la ocultan. Entonces, mi principal referencia vendría a ser mis padres, la segunda medios de comunicación y ahorita la tercera que vendría a ser la orientación de los profesores que tengo. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

Por otro lado, para un estudiante del colegio conocer sobre la violencia política está tomando un peculiar camino que viene determinado por las producciones de Netflix. Estas producciones han potenciado e influido en el vínculo del tema con el narcotráfico. Se trataría de una experiencia que demanda una necesaria contextualización histórica, política y social para que las jóvenes generaciones eviten incurrir en generalizaciones, estereotipos o espectacularidad de la violencia, así como del crimen.

No muy bien porque la mayoría de las personas nunca tocan el tema del terrorismo. Pero, sí les pregunté a mis padres y me dieron las bases sobre lo que ocurrió en la época de Fujimori, que hubo terrorismo. Y también por muchos documentales que he visto como los que dan en la televisión, lo que vendría a ser Netflix, dan documentales sobre lo que vendría a ser Narcos, donde allí ocurre el terrorismo. En todo lugar hay terrorismo, el terrorismo no ha acabado aún. Entonces, se habla de cada caso en cada nación. Lo que vendría a ser los colombianos, los mexicanos y los peruanos que aquí también ha venido a influir. Lo cual, al escuchar eso, me sorprendió porque yo pensaba que el Perú estaba libre de narcos, antiguamente. O sea que ha sido reciente el terrorismo acá. Pero no, el terrorismo ya viene desde hace tiempo y por eso me sorprendió bastante. Y yo al ver esto, los documentales y todo eso, me comencé a preguntar de por qué ni hacían nada por contrarrestar esto. Y me di cuenta de que hubo bastante corrupción por lo cual los narcos pagaban. Y eso hacía que el

terrorismo aumentara en diferentes lugares de Lima. (L.B., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

La mediación familiar, de los medios de comunicación e incluso de las industrias culturales como las producciones audiovisuales que ofrece Netflix son conductores de información a la que los estudiantes acceden sobre la etapa del conflicto peruano. Todos estos componentes señalados median los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos en las escuelas. Sin embargo, muchos de estos aspectos de posmemoria no son discutidos en las mismas clases pedagógicas. Así, es necesario reconocerlos para ser contrastados, de manera crítica y activa, con los conocimientos que se forjarán desde el espacio educativo.

2.3. Las oportunidades para ejercer la comunicación educativa en el aprendizaje del CAI

El camino para el ejercicio de la comunicación educativa se abre frente a las dificultades, vacíos e inquietudes de los estudiantes sobre la violencia política. Es decir, las reacciones de los escolares ante lo que conocen sobre el CAI dan cuenta de una necesidad por exigir respuestas ante preguntas irresueltas. Este panorama se hizo visible en la misma realidad escolar cuando, en la pizarra, la profesora escribió las siglas “MRTA y PCP-SL” con su significado. Un estudiante le preguntó si acaso no eran lo mismo por lo que la educadora precisó que eran dos grupos diferentes, pero con similares ideas (Clase de Formación Ciudadana del 5°B, observación directa, 11 de septiembre del 2019). Evitando profundizar en el tema, luego sucede que otro alumno acude a la maestra y mantienen el siguiente diálogo:

—Lo único bueno de Sendero Luminoso fue lo que quiso hacer en un inicio —precisa un estudiante cuando se le acerca a la profesora, al fondo del salón.

—¿A qué te refieres? —le consulta la maestra.

—A sus ideas... —confirma el alumno.

—Bueno, escribe tus comentarios en el blog —le sugiere la educadora al estudiante.

(Clase de Formación Ciudadana del 5°B, observación directa, 11 de septiembre del 2019)

La anterior interacción evidencia la perenne curiosidad y necesidad del estudiante para expresar su interés por los motivos o causas detrás de la lucha armada que fue iniciada por grupos como SL y el MRTA. Dentro del aula, para los profesores, sigue siendo un asunto que se evade. En otras palabras, los maestros demuestran poca soltura para ampliar el debate en torno a la actuación de los grupos terroristas. Con posterioridad, el estudiante comentó que su inquietud giraba en torno a un pendiente debate sobre el ideal por igualdad que, si bien corresponde a un evento del pasado, resulta pertinente para seguir cuestionándose las diferencias económicas y la existencia de pobreza en lugares donde se padeció la violencia terrorista.

Bueno, ya que estos movimientos, principalmente, hablaban de que tenía que haber igualdad. O sea, ellos de cierto modo querían erradicar la... se concentraban pues en los sectores pobres para ellos animarlos. Y siempre ha habido diferencias económicas, en las que unos ganan más y otros menos. Pues, al escuchar esta propuesta, les pareció muy atrayente. Pero, también los lugares donde

había pobreza fueron como epicentro de la violencia y allí hubo más víctimas ya que muchos campesinos fueron a los que ejecutaron. (D.O., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

Esta misma búsqueda de respuestas es oportuna para la producción de saberes a través del diálogo y el cuestionamiento sobre el CAI. En este sentido, existe una latente demanda por ampliar la noción de los diversos componentes que comprendieron la etapa de violencia política como son las causas, los efectos, los actores y el aparente fin del mencionado proceso histórico.

Una buena recomendación sería que los alumnos antes de que culmine esta clase sepan el significado y las causas y efectos que tuvo este problema. Eso sería lo principal. ¿Quiénes fueron los que iniciaron esto? ¿Quiénes lo terminaron? ¿Cómo terminó todo esto? Y así. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

El interés por expresarse y reconocer la injerencia de otras voces que puedan contrastar con las de sus maestros es motivo de oportunidad para generar debate en torno al CAI. Al parecer, ciertos escolares buscan desaferrarse de la vieja costumbre por sólo repetir contenidos aprendidos. En este sentido, se desconfía de la absoluta referencia o desempeño que los educadores ejercen para enseñar sobre la violencia política. Ante esto, como se muestra en la siguiente cita, la mediación familiar dota de experiencias que la estudiante percibe como cercanas y fiables debido a que sus padres han vivido durante el tiempo del CAI.

Pienso que ese tema es... o sea, todavía hay muchas cosas por aprender. Todavía aquí... al menos, aquí en el colegio a los alumnos les falta debatir este tema porque si alguna vez te llegan a entrevistar o a hacer una pregunta, yo creo que van a responder cosas que tus mismos profesores te han dicho y no como tus padres que lo han vivido en esos tiempos te van a ayudar. O sea, es como que a los profesores les falta un poquito aprender ese tema. (A.C., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

Los estudiantes mantienen la motivación por conocer el CAI a través de historias vivenciales. Es decir, se considera que el ejercicio pedagógico debería concebir a los testimonios como fuentes didácticas. Por ello, conviene que los educadores piensen en mecanismos de lectura crítica, así como de recopilación de historias locales porque los alumnos muestran interés por el tema a través de las voces testimoniales que dan cuenta sobre la violencia política.

Podría ser que aquí, utilicen lo que son... o sea, mayormente, que llamen o que traigan a personas que hayan vivido en esos tiempos para que ellas mismas comenten con los alumnos y también le hagan saber un poco más a la docente, pues. Porque la docente es la que está, prácticamente, allí en el curso y es la que también debe saber sobre lo que está hablando la señora a la que han llevado. Así como personas de testigo que hayan vivido allí. Eso sí me hubiese gustado que haya estado en el tema del terrorismo. Que hayan estado personas allí. (A.C., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

[...]

Por ejemplo, que hayan traído a alguien que verdaderamente haya sufrido. Me hubiese gustado que traigan a una persona y que nos cuente cómo fue su experiencia porque como dice el profesor, él

estaba muy pequeño. Pero, me llama la atención cuando las personas hablan sobre esto y cuentan sus experiencias desde otro punto de vista. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

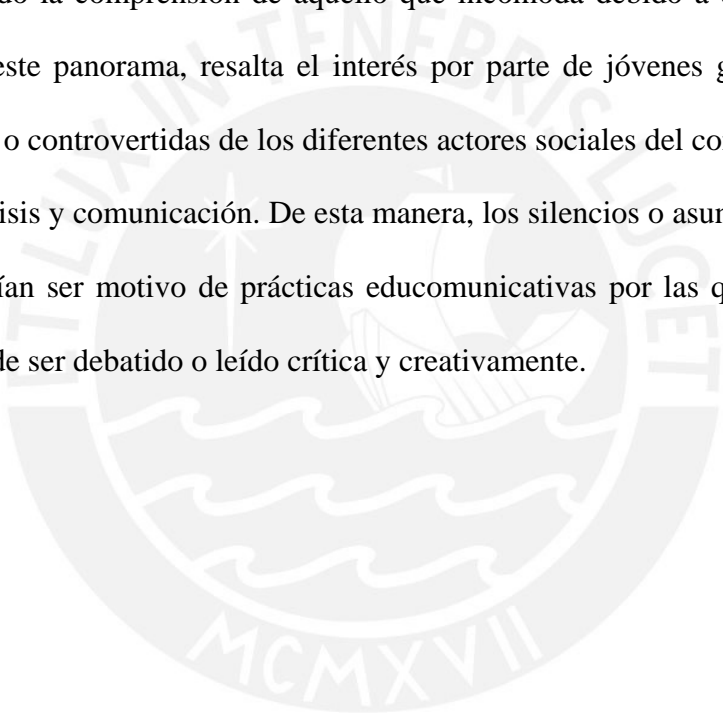
Por otro lado, el uso de los libros escolares como únicas fuentes de consulta por parte de los profesores también es motivo de controversia. Sin lugar a duda, la decisión pedagógica por restringir el aprendizaje del CAI al recurso del texto es vista como una práctica reduccionista que no permite la libertad de reflexionar sobre el vínculo de los temas del pasado con nuestro presente. Ante ello, existe el deseo de abordar la violencia política desde una diversidad de fuentes y una comunicación o diálogo de saberes que conduzca hacia una educación más analítica, así como humana.

Lo primero que a mí me gustaría es que dejen estos textos, libros o cuadernos de trabajo porque rigen al alumno, a mi parecer. Y siempre me he sentido así desde que llevo tercer año de secundaria. Rigen al alumno a que solamente lea el texto y responda. Si nos piden analizar, está válido. Pero, sigo diciendo de que no es lo mismo que una persona que ha experimentado un momento te explique o que ya leyó acerca de eso, te explique. Mi forma de pensar es que deberían cambiar eso quizá por algún pequeño documental, análisis acerca de una entrevista de una persona que vivió esos momentos de conflicto político. Analizar un video, interactuar con el profesor respecto a lo que se leyó previamente. Quién sabe, ¿no? Analizar imágenes que se proyecten en los salones de clase, tratando de hallar quizás un punto de vista o un cambio en esa sociedad de aquellos años con respecto a la sociedad de hoy. Tratar de desarrollar comparaciones entre ellos y nos podamos dar cuenta inmediatamente y reflexionar acerca de lo que se vivió entonces y lo que se vive ahora. Y pues al parecer no es tan distinto porque sigue habiendo corrupción y creo que esa parte es fundamental en educación. Cambiar esos libros-texto, libros-cuadernos de trabajo por una

interacción más humana, algo que nos lleve a reflexionar más que simplemente esos tipos de libros.

Ese es mi punto de vista. (M.T., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019).

La denodada curiosidad de los escolares que se traduce en preguntas sobre el terrorismo nos conduce a reconocer los vacíos o cuestionamientos pendientes para lograr cubrir una amplitud del tema. Así, el “recordar sucio” (Denegri y Hibbett, 2016) muestra una contribución al rol ético de la memoria, buscando la comprensión de aquello que incomoda debido a que excede el relato hegemónico. Ante este panorama, resalta el interés por parte de jóvenes generaciones por las historias marginales o controvertidas de los diferentes actores sociales del conflicto para tomarlas como objeto de análisis y comunicación. De esta manera, los silencios o asuntos polémicos de un recordar sucio podrían ser motivo de prácticas educomunicativas por las que todo discurso en diverso soporte puede ser debatido o leído crítica y creativamente.



Capítulo 3: La comunicación educativa para la enseñanza de la violencia política

La enseñanza del CAI puede enfrentarse a contextos educativos donde la figura del docente es exaltada como un emisor de conocimientos, mientras que a los estudiantes se les mantiene en un perfil de pasividad ante la ola de información recibida durante las sesiones de aprendizaje. Así, en esta tesis se piensa en la *comunicación educativa* como una propuesta cercana al paradigma constructivista²⁵ que podría complementar a la *pedagogía de la memoria* a partir de prácticas recíprocas entre maestros y alumnos. Entonces, la comunicación es entendida como la “construcción de significados mediante una [...] negociación o trato entre emisores y receptores que va más allá del simple intercambio de mensajes literales” (Giménez, 2011, p.120). Por lo tanto, la *comunicación educativa* se perfila como el proceso por el que “un individuo es capaz de seleccionar la oferta de mensajes de una manera creativa y crítica, no sólo percibiendo, sino también asimilando y apropiándose de los mensajes” (Charles y Orozco, 1990, p.09). De esta manera, la educomunicación percibe a los profesores y escolares como productores de sentidos en torno a los mensajes o textos que discuten.

Así, el aprendizaje dialógico resulta en el encuentro de personas que comparten sus reflexiones y acciones para encaminarse hacia la transformación de su realidad (Freire, 1987, p.45). Justamente, los saberes se convierten en productos que se colectivizan y se intercambian a través de la comunicación (Kaplún, 2010, p.53). En este sentido, conforme lo manifiesta Paulo Freire, el uso de la palabra es el motivo central de todo proceso educativo para hacer posible un *acto de*

²⁵ El enfoque constructivista ha sido desarrollado en el [tercer acápite](#) del primer capítulo.

*creación*²⁶ y de un *pensamiento crítico*²⁷ que permita la generación de preguntas constantes en torno a los contenidos o temas discutidos (1987, pp.47-48)²⁸. Es así que el enfoque educocomunicativo apela a la comunicación como la construcción de múltiples relaciones entre emisores y receptores “desde una línea de diálogo e interrelación más interrogante y convocante que no presenta mensajes listos” (Alfaro, 2015, p.26) sino que el intercambio de heterogéneos campos simbólicos. La carga transformativa de la comunicación educativa recorre la vida misma a través del diálogo, el debate y la participación como aspectos “que no requieren sólo de tecnologías sino de un cambio de actitudes y de concepciones [...]” (Aparici, 2010, p.17) que marquen la práctica pedagógica. En este sentido, la versatilidad del término permite iniciar nuestro recorrido por los variados elementos que lo componen, evidenciando una atención al uso de recursos, pero también a la interacción comunicativa que es física y recíproca entre personas motivadas a construir aprendizajes compartidos.

Dentro del ámbito educativo, el rol institucional del Ministerio de Educación (Minedu) juega un papel importante que direcciona a los educadores en cuanto a enfoques, formas y contenidos para

²⁶ El diálogo se concibe como un acto de creación donde cada persona expresa sus propias ideas sin el ánimo de imponer o de replicar concepciones ajenas: “Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro” (Freire, 1987, p.45).

²⁷ El pensamiento crítico que surge en la educación dialógica permite la percepción de la realidad en su potencial para ser cuestionada y transformada: “Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...]. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (Freire, 1987, p.47).

²⁸ La educación significa una práctica de permanente búsqueda y contraste de contenidos que serán motivo del diálogo entre los educadores y los estudiantes a partir de interpelaciones cooperativas: “[...] a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. [...]. A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (Freire, 1987, pp.47-48).

abordar una determinada temática. El Diseño Curricular Nacional (DCN)²⁹ se presenta como el documento guía que el Ministerio establece para que los docentes diseñen un plan de trabajo o programación de las clases didácticas. A partir de esto, los profesores tienen la libertad de proponer metodologías, información o recursos, respetando y cumpliendo con los criterios instituidos en el DCN. En la siguiente cita, la maestra entrevistada da cuenta de la importancia del DCN para establecer los lineamientos que guían su trabajo pedagógico.

O sea, la programación que tú realizas durante todo el año está basado en el DCN, es el que estamos trabajando a partir de este año. Entonces, en la programación curricular y en el DCN está ya plasmado, más o menos, los componentes que se tienen que trabajar precisos, como básico. Que podemos agregar algunas cosas, sí. Pero, no podemos quitar. (L. Carrera, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019)

Los educadores recurren a recursos que el mismo Minedu proporciona sobre el CAI, es decir, al texto escolar que es destinado para cada área académica. Los profesores reconocen que este profundiza poco en lo concerniente a la violencia política. A pesar de admitir esta deficiencia, las fuentes principales en las que se basan las clases siguen siendo los mismos libros didácticos.

Sí, contamos con el texto escolar, de una manera básica, por supuesto. Pero, es la información con la que se cuenta para trabajar con el estudiante. Tengo que ser crítico en esto y pues el material que te da el ministerio es básico, aunque te da algunos documentos para profundizar. Pero, yo creo que

²⁹ Hasta la actualidad, el DCN que sigue vigente en los colegios públicos es el que data del año 2016. El Currículo Nacional es de acceso público a través del siguiente enlace: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.

la parte física que tiene el estudiante y que es el que manipula en el día a día dentro de sus sesiones de aprendizaje, es muy básico. (J. Montero, comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

[...]

El texto escolar. Principalmente, el texto del alumno. En este caso, con lo único que se cuenta acá es con el texto de Educación Cívica ya que es el que está más completo porque el actual (el de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica) no tiene la información. (L. Carrera, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Como se ha visto en el [primer capítulo](#) de esta investigación, la pedagogía de la memoria se nutre de diversos enfoques, metodologías y productos culturales. Siendo así que el mencionado concepto surge como una interrelación de los campos referidos a las memorias, la educación y la comunicación. Particularmente, los docentes y estudiantes se desenvuelven al interior de las aulas sobre la base de metodologías y con el uso del libro escolar como recurso pedagógico para profundizar en las memorias que surgen sobre la violencia política. Ante este panorama, la comunicación educativa permite comprender la cualidad informativa de un material didáctico para sustentar una “educación *sobre los medios*” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) donde los mensajes o los discursos provistos son analizados críticamente. Así mismo, desde el enfoque educomunicativo se potencia una “educación *en los medios*” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) donde los productos comunicacionales son empleados creativamente, atendiendo su naturaleza expresiva para construir, así como canalizar nuevos mensajes o contenidos.

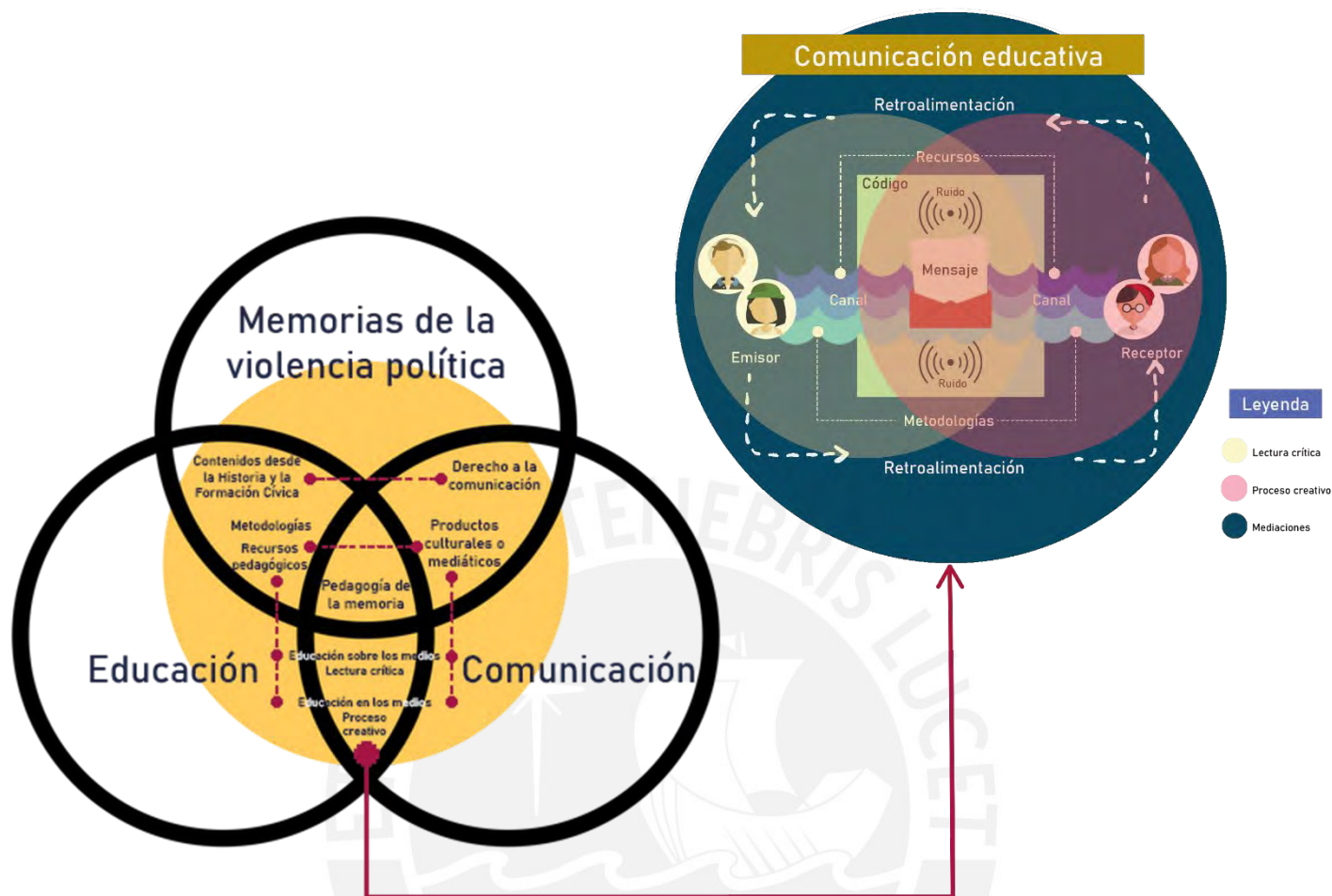


Figura 02. Gráfico sobre la relación de los conceptos teóricos con el modelo de comunicación educativa.
Fuente: Elaboración propia.

El modelo de comunicación educativa que se ilustra en el anterior gráfico integra la educación sobre los medios o lectura crítica, la educación en los medios o proceso creativo y el concepto de mediaciones. Tal cual se ha demostrado en el [segundo capítulo](#) de esta tesis, las mediaciones de índole familiar, social, cultural, generacional y profesional rodean las nociones o representaciones que poseen los maestros y escolares acerca del CAI. Entonces, la participación, el diálogo y la retroalimentación harán posible que tanto docentes como estudiantes compartan esas memorias, mensajes o discursos para analizarlos críticamente y, a la vez, se facilita el proceso creativo para

la generación de nuevos mecanismos o recursos comunicacionales con los que se puedan expresar sobre la violencia política. Por estos motivos, en las próximas secciones, la comunicación educativa es entendida como una alternativa teórica y práctica para el uso de los libros escolares desde un trabajo crítico de selección, así como de apropiación en torno a los diversos discursos visuales y textuales que dan cuenta del CAI en las áreas de Formación Ciudadana o de Historia.

3.1. La educación sobre los medios: la capacidad informativa de los textos escolares alrededor del CAI

En el apartado sobre [*Las prácticas de postmemoria*](#), se indicaba que la enseñanza de la violencia política comprende el uso de variados recursos que forman parte de la cultura y del quehacer mediático. El carácter comunicacional de esos productos culturales demanda su abordaje desde un análisis crítico para complementar el camino didáctico que se emprende en torno a la época del conflicto peruano. Indudablemente, el desarrollo del CAI como tema de estudio revela a docentes que se amparan en los libros entregados por el Minedu para los cursos de “Formación Ciudadana”, así como de “Ciencias Sociales”. La capacidad informativa de este recurso o dispositivo didáctico se hace evidente por su pretensión de proveer discursos o mensajes a través de la gran cantidad de contenidos y actividades que requieren de un trabajo interpretativo.

Así, el libro de “Historia, Geografía y Economía” de la editorial Santillana aborda la violencia política en la unidad cuatro *Un período de transformaciones sociales* y en la unidad cinco *El mundo contemporáneo*, dos segmentos que se encuentran separados entre páginas distintas debido

a que, según un orden cronológico, congregan a otros temas históricos aparte del referido. Por su lado, el libro de “Formación Ciudadana y Cívica” de la editorial SM comprende el CAI en su segunda unidad desde las perspectivas referidas a una convivencia democrática y a una cultura de paz. De esta manera, se realiza un recorrido histórico alrededor de los actores, consecuencias y la labor de la CVR para asumir compromisos actuales en el proceso de Reconciliación Nacional. Además, en el año 2019, el curso de Formación Ciudadana y Cívica se integra a un nuevo enfoque que ha recibido el nombre de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”. Debido a ello, las escuelas públicas cuentan con un reciente libro para desarrollar el mencionado curso. Así, el tema de la violencia política se desarrolla en este último texto escolar con el título de *Memoria, reconocimiento y reconciliación para una convivencia democrática*. De esta manera, las estructuras de todos estos textos escolares se presentan bastante abarcadoras por su gran cantidad de información central y de documentos alternos que proveen a lo largo de sus páginas³⁰.

Teniendo en consideración el anterior despliegue de contenidos para los cursos de Historia y de Formación Ciudadana, es indudable la consideración del libro escolar como un medio comunicacional que dota de mensajes sobre el CAI. Esto debido a que los referidos textos funcionan como un gran mosaico de fuentes, autores y referencias de variada índole. En este sentido, desde una “educación sobre los medios” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015) se destaca la capacidad informativa de los libros didácticos al canalizar contenidos que demandan un estudio crítico de los mismos. Tal es así que los estudiantes se aproximarían a sus textos desde un análisis por saber “el quién, el cómo y el por qué se ejerce el control [...]” (De Moragas, 1985, p.169) de

³⁰ En el [Anexo 3](#) de este documento se ofrece un resumen de los contenidos sobre el CAI que presentan los mencionados libros escolares.

los mensajes recibidos durante sus clases pedagógicas. En este sentido, la lectura crítica del enfoque educomunicativo facilita que las personas conjeturen acerca del potencial de los dispositivos mediáticos para convertirse en una fuerza económica, política, social y hasta pedagógica (Aguilar, 2008, p.33). Para tal efecto, conviene problematizar en torno a la transparencia de los discursos puesto que además de lo explícito, los silencios también demuestran el ocultamiento de información que irrumpe con la propuesta informativa.

Entonces, la lectura crítica comunicacional es una competencia que atiende la cualidad discursiva de los mensajes por lo que su análisis le permite al receptor ser consciente de las intencionalidades y cuestionar las pretendidas verdades absolutas que circulan en la vida social (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.253). Dentro de este panorama, la capacidad del lector se enfoca en los orígenes, propósitos o funciones del discurso de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en el que fue creado, producido o emitido (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2008, p.65). Por ello, considerar el contexto de producción del discurso implica destacar al autor o emisor para comprender su visión y motivaciones al momento de construir su obra. Comúnmente, en virtud de lo anteriormente mencionado, cuando se ejerce la lectura crítica se trabaja sobre los contenidos del recurso comunicacional en dos niveles de enunciación.

En primer lugar, el análisis crítico funciona sobre el nivel “discursivo” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) de una obra como si se tratase de una realidad histórica donde se reflejan diversos aspectos de “la vida social, cultural, religiosa, política y económica” (Gutiérrez, 1973, p.124) de los contextos que se están simbolizando. A partir de todos esos aspectos, el despliegue

de la criticidad significa identificar “el orden social establecido” (Cassany, 2006, p.86) que expresa el discurso para confrontarlo con otras alternativas que permitan inferir lo oculto y lo expuesto sobre la temática abordada. El ejercicio de seguir las pistas sugeridas en un texto involucra el “diálogo externo” (Aguilar, 2008, p.29) por el que las personas establecen vínculos de semejanzas o diferencias con respecto a otros productos culturales. De esta manera, la cantidad de referencias que el lector pueda abarcar dependerá de su capacidad para investigar, experimentar y dialogar en su interacción con otros sujetos, así como de manera personal.

En segundo lugar, el nivel “material y de poder” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) se orienta hacia identificar la visión del creador y del sistema comunicacional en el que la producción y difusión de la obra se inserta. Con ello, se hace necesario comprender que un producto comunicacional es resultado de “la selección que hace el realizador” (Gutiérrez, 1973, p.125) sobre el lenguaje, las imágenes o los sonidos que dan cuenta de su postura ante la problemática o realidad figurada. El análisis crítico también conduce su atención hacia el vínculo del emisor con el receptor. Justamente, en esta parte de la lectura crítica se reconoce al realizador como “un mediador entre los mensajes de los medios y la realidad” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254). Es decir, se valora la agencia del autor como emisor de un mensaje que ha sido pensado para un determinado público (Gutiérrez, 1973, p.126). Frente a ello, la actitud crítica del lector o lectora se enfrenta a la univocidad interpretativa ya que evalúa “la influencia [...] del punto de vista del emisor” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) para forjar un juicio de valor al respecto. Al leer críticamente el mundo representado o lo que se dice, el receptor también percibirá que un producto mediatizado responde a “las exigencias del mercado comunicacional” (Gutiérrez, 1973, p.125) en el que el autor decidió comercializar y transmitir su trabajo creativo. Tal es así

que la examinación de las intenciones o motivaciones de quien enuncia propicia la toma de conciencia del receptor para asimilar a qué está siendo expuesto cuando es parte del proceso comunicativo de un producto determinado.

Entonces, la *educación sobre los medios* centra su atención en los recursos didácticos que no reemplazan o constituyen conocimiento, pero sí complementan el aprendizaje mediante lecturas mediáticas que son parte del proceso de formación. Por lo tanto, el mensaje y su producción serán objetos de estudio para los estudiantes, quienes responderán con lecturas diferentes o contrapuestas dependiendo del contexto sociocultural al que pertenecen (Giménez, 2011, p.120). La ruta que sigue un trabajo de estudio crítico va acompañada de diálogo e investigación para que los mismos receptores sean quienes construyan las relaciones entre significados y tengan libertad en la lectura de textos comunicacionales (Aguilar, 2015, p.32). De esta manera, el análisis crítico responde a una agencia del lector para desentrañar los sentidos o significaciones que contienen los mensajes.

Es así que, reconociendo la trascendencia de los libros escolares para la enseñanza y aprendizaje de la violencia política, en la siguiente sección buscamos aproximarnos a esta herramienta desde su potencial pedagógico y comunicativo. Particularmente, tanto en los libros de Formación Ciudadana como de Historia resalta el empleo de testimonios y fotografías como dos modalidades o formatos que dotan de mensajes sobre el CAI. Nos focalizaremos en estos dos componentes porque poseen características discursivas tanto a nivel visual, así como como textual. Por lo mismo, será interesante develar en qué medida lo que ofrece el texto escolar sobre los testimonios y las fotografías propicia el diálogo, así como la investigación para que los estudiantes alcancen

un trabajo crítico con el que descubran los sentidos o significaciones que contienen los mensajes. Esto con el fin de sustentar una posible *educación sobre los medios* que involucre la participación de maestros y estudiantes en su acceso a los contenidos testimoniales y fotográficos que los libros texto revelan acerca de nuestro pasado conflictivo.

3.1.1. Los testimonios que comunican memorias

El paso del tiempo para la asimilación de lo ocurrido durante el CAI nos ha heredado cuantiosos trabajos de memoria como los testimonios. Justamente, el ejercicio testimonial nos permite constatar el sufrimiento a causa de la barbarie humana que fue tan real y vívida. La naturaleza de los testimonios se funda en la oralidad, muestra de ello son los archivos en audio y video que la CVR registró durante su ardua etapa investigativa en torno a lo ocurrido. Esta labor de recopilación derivó en el traslado de esa oralidad a la escritura por medio de transcripciones que nos revelan la tendencia del transcriptor para optar por la copia fiel de lo que enuncia el hablante. Aunque dicha mediación no busque estandarizar el idioma o corregir el discurso original, el texto escrito hace notar las particularidades de lo percibido por el propio transcriptor (Denegri y Hibbett, 2016, p.36). En este sentido, el uso de la palabra rodea las bases del testimonio puesto que las personas se agenciaron de ello como vía para superar el miedo y atreverse a compartir sus voces (Degregori, 2015). Así, este proceso de testimoniar a través de la palabra enfrenta los trances que supone el referirse a los actos de violencia padecidos ante un público que escuchará lo narrado.

Por ello, las rutas o modalidades para la difusión de los testimonios desembocaron en su injerencia dentro de la esfera pública donde las voces rompieron el silencio y el temor a no ser escuchados. El acto de dar cuenta o de narrar lo padecido en espacios como las audiencias públicas, significó una evidencia de participación y de libre expresión para comunicar, así como hacer realidad el ejercicio de una ciudadanía negada.

En las décadas previas al conflicto armado interno, sectores importantes de peruanos y peruanas ingresaron al espacio público como sindicalistas o como invasores de haciendas o de terrenos urbanos, conquistando a partir de allí derechos ciudadanos. En las últimas dos décadas, otros peruanos entraron a la escena pública, desgraciadamente como víctimas de la violencia política. Es posible que también a partir de allí les sea posible conquistar derechos ciudadanos. (Degregori, 2015, p.40)

La experiencia de narrar, así como de escuchar las historias contenidas en los testimonios, alcanzó lo individual y lo colectivo. El vínculo de estas dos dimensiones se evidencia como un “trauma social” (Denegri y Hibbett, 2016, p.38) ya que el proceso testimonial implica una dificultad para colocar en palabras lo sufrido ante el estremecimiento o incomodidad de la audiencia. Así, la transmisión de los testimonios requirió la existencia de interlocutores desde el Estado y desde la propia sociedad ya que se constituyeron como actores presentes en el espacio de escucha (Degregori, 2015, p.41). Entonces, el testimonio como un formato que permite comunicar memorias requiere la consideración de su funcionamiento y pretensión de impacto en el público receptor. Con ello, también conviene registrar los canales que recorren estos testimonios para alcanzar a sus potenciales lectores u oyentes. En el caso del ámbito educativo, nos encontramos


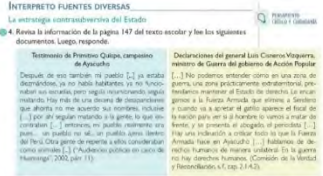
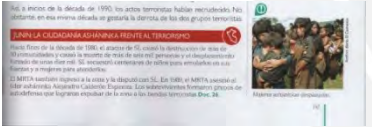
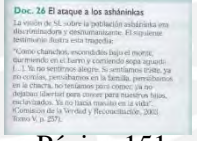
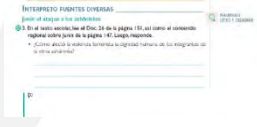

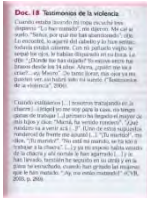

ante un panorama donde los discursos testimoniales son mediados a través de su presentación en los libros escolares para ser destinados a maestros y estudiantes.

De esta manera, los textos dotan de una propuesta discursiva que se expresa entre contenidos y actividades sobre los testimonios. Así, al ser contenidos, los libros nutren de sentidos y fuentes por las que han sido extraídas las narraciones testimoniales. Mientras que, al tratarse de actividades, podremos notar si estas ayudan o limitan el desarrollo del pensamiento crítico acerca del tema. Entonces, podemos cuestionarnos ¿quiénes y qué comunican los testimonios? Además de ¿cómo y a quiénes se comunican los mensajes? Esto último se presenta como un gran reto para las escuelas en su afán de acercar a jóvenes estudiantes al tema del CAI por medio de testimonios que guardan su propia complejidad. Con miras a un trabajo de apropiación por parte de los receptores, será preciso emprender el análisis de los mensajes encontrados para saber “el quién, el cómo y el por qué” (De Moragas, 1985) se ha planteado la presencia testimonial en los textos tanto de Historia como de Formación Ciudadana para el quinto de secundaria a nivel nacional.

3.1.1.1. La presencia testimonial en los libros de Historia y de Ciudadanía

Los testimonios de la violencia política se mantienen como fuentes que amplían y complementan el contenido central del libro de “Historia, Geografía y Economía”. Esto conlleva a la idea de ver el texto como un dispositivo que se desarrolla bajo una gran dinámica intertextual o multimodal.

En este sentido, los testimonios funcionan a modo de hipervínculo³¹ o de nota a pie de página ya que se convierten en apartados no secuenciales que se enlazan con la información temática. Es decir, las narraciones testimoniales se presentan como una opción alterna de lectura para el estudiante, quien deberá identificar la relación de este componente con el texto.

<p>Contenido central del texto</p>	<p>Cuaderno de trabajo</p>	
<p>La estrategia contrasubversiva del Estado</p>  <p>Página 147</p>	<p>Página 101</p> 	
<p>Contenido central del libro</p>	<p>Documentos para profundizar</p>	<p>Cuaderno de trabajo</p>
<p>Junín: La ciudadanía asháninka frente al terrorismo</p>  <p>Página 147</p>	<p>Doc.26 El ataque a los asháninkas</p>  <p>Página 151</p>	<p>Actividad del testimonio</p>  <p>Página 100</p>
<p>Las secuelas de la violencia</p>  <p>Página 179</p>	<p>Doc.18 Testimonios de la violencia</p>  <p>Página 183</p>	<p>Actividad del testimonio</p>  <p>Página 119</p>

³¹ El término hipervínculo se entiende por la naturaleza multimodal de un texto (Cassany, 2012, p.50). De esta manera, los diferentes apartados que integran un libro escolar son vinculados o enlazados sin mantener una secuencia lineal. Así, el lector se enfrenta a una organización del texto por la que los contenidos o información revelan un nexo con actividades o complementos que pueden provenir de otras fuentes como imágenes, documentos, videos, sonidos o demás.

Entonces, el reconocimiento de los rostros que hablan a través de sus testimonios es importante para identificar a quienes son autores de los discursos sobre la violencia política. Con ello, el formato testimonial revela a actores que fueron y son parte de nuestra heterogénea sociedad peruana. Tal es así que diversos grupos sociales del CAI son representados con los testimonios desde su condición de “campesinos y campesinas ayacuchanas, pobladores ashánincas, militares en la zona de emergencia, militantes de Sendero Luminoso y del MRTA, empresarios, y finalmente, los hijos de este conjunto de actores sociales” (Denegri y Hibbett, 2016, p.23). Por ello, con el fin de ilustrar el contenido central del libro en la página ciento cuarenta y siete sobre *La estrategia contrasubversiva del Estado*, el cuaderno de trabajo ofrece el testimonio de Primitivo Quispe Pulido y la declaración de Luis Cisneros Vizquerra, ministro de Guerra durante el gobierno de Alberto Belaunde en la página ciento y uno. Así, se presentan dos fragmentos testimoniales que han sido colocados uno al lado del otro para orientar una idea de complementariedad. El extracto del primer testimonio perfila a Primitivo Quispe Pulido como un testigo que narra la masacre padecida en un pueblo de Huamanga. Un testimonio que se muestra descontextualizado ya que su lectura no evidencia a los responsables de la violencia narrada ni el nombre específico de la comunidad donde ocurrieron los hechos. Mientras tanto, las palabras del general Luis Cisneros Vizquerra acotan las acciones justificadas de las Fuerzas Armadas en un contexto de guerra que validó la vulneración de derechos humanos en beneficio de la lucha contrasubversiva.

INTERPRETO FUENTES DIVERSAS

La estrategia contrasubversiva del Estado



4. Revisa la información de la página 147 del texto escolar y lee los siguientes documentos. Luego, responde.

Testimonio de Primitivo Quispe, campesino de Ayacucho

Después de eso también mi pueblo [...] ya estaba diezmándose, ya no había habitantes, ya no funcionaban sus escuelas, pero seguía incursionando, seguía matando. Hay más de una decena de desapariciones que ahorita no me acuerdo sus nombres, inclusive [...] por ahí seguían matando a la gente, lo que encontraban [...] entonces, mi pueblo realmente era pues... un pueblo no sé... un pueblo ajeno dentro del Perú. Otra gente de repente a ellos consideraban como animales [...]. ("Audiencias públicas en casos de Huamanga", 2002, párr. 11).

Declaraciones del general Luis Cisneros Vizquerra, ministro de Guerra del gobierno de Acción Popular

[...] No podemos entender cómo en una zona de guerra, una zona prácticamente extraterritorial, pretendamos mantener el Estado de derecho. Le encargamos a la Fuerza Armada que elimine a Sendero y cuando va a apretar el gatillo aparece el fiscal de la nación para ver si al hombre lo vamos a matar de frente, y se presenta el abogado, el periodista [...]. Hay una inclinación a criticar todo lo que la Fuerza Armada hace en Ayacucho [...] hablamos de derechos humanos de manera unilateral. En la guerra no hay derechos humanos. (Comisión de la Verdad y Reconciliación, s. f., cap. 2.1.4.2).

Figura 03. Testimonio de Primitivo Quispe y declaraciones de Luis Cisneros Vizquerra en página ciento uno del cuaderno de trabajo de "Historia, Geografía y Economía".

La *memoria para la reconciliación*, fundada en la labor de la CVR que el libro escolar y el cuaderno de trabajo avalan al mostrar información extraída del Informe Final, es motivo de suspicacias y trastocada cuando atendemos estos testimonios fragmentados que interrumpen una lectura completa sobre lo que buscaban manifestar. Precisamente, las preguntas que se plantean con posterioridad desorientan el sentido de los contenidos expresados acerca de la incursión contrasubversiva que se adoptó por parte del Estado. Así, las mencionadas interrogantes sugieren una validación de lo narrado como si se tratase de acciones cometidas desde las Fuerzas Armadas como respuesta a los grupos terroristas. Esto último se hace más explícito con la segunda pregunta que expone a Primitivo Quispe como la persona que denuncia las acciones terroristas padecidas por su pueblo, al margen del Estado. En otras palabras, se entiende que lo sucedido en la comunidad del testimoniante fue obra de grupos armados ante la nula respuesta estatal a través del ejército.

5. Argumenta por qué son confiables cada una de las fuentes escritas presentadas acerca de la lucha antisubversiva en el Perú.

Declaración del ministro	Testimonio del campesino
Esta fuente escrita es válida porque:	Esta fuente escrita es válida porque:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

© Scribiana S.A.

UNIDAD 4 | 01

Figura 04. Actividad de preguntas sobre los testimonios de la página ciento uno del cuaderno de trabajo.

Resulta irónico que la última actividad del cuaderno de trabajo demande una argumentación sobre la confiabilidad de los fragmentos presentados ya que, sin lugar a duda, urge una constatación de las fuentes originales donde ambas narraciones se presenten a cabalidad. De proceder así, después de una indagación, los lectores se podrán dar cuenta que el testimonio de Primitivo Quispe está enmarcado dentro de lo acontecido en Accamarca³², un caso emblemático que evidenció la actuación deshumanizante de los militares hasta llevarlos a aniquilar comunidades enteras en la sierra peruana. Y en esa línea, también sería conveniente ahondar en las narraciones tejidas desde el ejército por su participación en las zonas de conflicto bajo la consigna de contrarrestar todo indicio de terrorismo, aunque incurriendo en serias violaciones de los derechos humanos como las ejecutadas en pueblos andinos.

³² Se puede constatar esta información en el apartado que ofrece el LUM (2015) sobre los testimonios alrededor del Caso Accamarca: <<https://lum.cultura.pe/cdi/video/caso-accamarca>>.

- ¿Qué opinas sobre las declaraciones del ministro acerca de los derechos humanos en el contexto de la lucha antisubversiva? Argumenta.
-
-
-
- ¿Qué mensaje sobre las acciones del terrorismo da el campesino en su testimonio? ¿Por qué considera que su pueblo está al margen del Estado?
-
-
-

Figura 05. Actividad comparativa sobre los testimonios de la página ciento uno en el cuaderno de trabajo.

En el libro de “Formación Ciudadana y Cívica” de la editorial SM se presenta una sección destinada a los *Testimonios de la crisis de violencia en Ayacucho*, esto desde la página sesenta y cinco hasta la página sesenta y seis. El abordaje de los testimonios se sustenta como contenido que asoma entre la descripción sobre los mecanismos empleados por la CVR para investigar la época de violencia política a través de las audiencias públicas. El tema se ve reforzado por pequeños intertextos como extractos, definiciones y títulos de películas que aparecen alrededor de las páginas como datos adicionales para ampliar el contenido central. Específicamente, los cuatro testimonios seleccionados son reproducidos bajo la consigna de respetar la oralidad de las palabras usadas, haciendo evidente la injerencia del quechua como lengua materna en el español hablado. Así mismo, la identidad de los testimoniantes se hace explícita cuando en el libro colocan sus nombres, sus posiciones y sus lugares de procedencia. Estos últimos datos permiten contextualizar los testimonios, aunque sólo se visualicen fragmentos de estos en las páginas mencionadas.

Testimonio: Primitivo Quispe Pulido (Comunero de Accomarca)

"[...] mi pueblo... ya estaba diezmándose, ya no había habitantes, ya no funcionaba sus escuelas, pero seguía incursionando, seguía matando. Hay más de una decena de desapariciones que ahorita no me acuerdo sus nombres... Entonces, mi pueblo realmente era pues un pueblo no sé... un pueblo ajeno dentro del Perú. Otra gente de repente a ellos consideraban como animales... ¿no? sí. Así es la situación de mi pueblo, Accomarca".

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Testimonio de Primitivo Quispe Pulido. *Informe final*. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga04c.php.

Testimonio: R. P. Moisés Cruz Morales (sacerdote ayacuchano)

"[...] esa ansia de encontrar la justicia, no quede solamente en palabras, pongan justicia... Sería muy triste exponer todo. Si escribiera todo el hecho que he visto, habría tomos y tomos de libros de lo que he visto Ayacucho.

Primeramente diré, Ayacucho, como cuna de la religiosidad popular, se apartaron de Dios, tanto ayacuchanos, tanto militares, yo ido trabajar Huancapi por un pedido especial de mi madre, yo iba... iba aspirar o tenía posibilidades de alcanzar unos niveles más en mi carrera; pero mi madre me pidió que fuera allá, y solamente por un año, pero, me quedau, al ver tanto sufrimiento, tanto dolor de mi pueblo, a los pueblos que visitaba encontraba una madre anciana, abrazado a su hijo muerto, como La Virgen María abrazado en la Cruz a su hijo, llorando hasta desmayada...".

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Testimonio de R. P. Moisés Cruz Morales. *Informe final*. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga04c.php.

Testimonio: Sabina Valencia Torres (comunera de Callqui)

Señores chaymi ñuqa munani kachun respeto, kachunyá manchakuy, masque imayrikulla kaptiykupas, wakcha pobri kaptiykupas, campesino totalmente ñuqañayku-chu kaniku, huk real llapas killapi ganaq, mana ni pipas kanikuchu. Señores, chayta ya justiciyata mañakuykiku.

Traducción: "Señores, por eso yo quiero que haya respeto. Que haya pues temor de Dios aunque solo seamos muy humildes. Aunque seamos huérfanos y pobres. Campesino puro podemos ser; que ganamos solo un real por mes y, aunque no seamos nadie, señores, esta es la justicia que le pedimos".

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Testimonio de Sabina Valencia Torres. *Informe final*. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga06g.php.

Testimonio: Cipriana Huamani Janampa (pobladora de Huanta)

"[...] son veinte años que esperamos... de esta justicia que sea verdad, que se aclarezca, que se cristalice para saber cuáles son los paraderos de nuestros familiares, y que no se olvide de estas madres inocentes campesinas, que vea por estos hermanos, qué darles, en qué apoyarles a esos niños que quedaron huérfanos, como los míos sin... frustrados sus futuros, tal vez mis hijos también hubieran sido alguna persona que hubiera sido... servido para la sociedad; pero ahora ni siquiera han terminado sus estudios superiores, porque les falta su padre y ¿cuántos de estos hay en el Perú?".

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Testimonio de Cipriana Huamani Janampa. *Informe final*. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huanta01d.php.

Actividades

✦ Reflexiona. ¿Qué tienen en común estos testimonios? ¿Qué conclusión podrías sacar sobre la forma como el pueblo ayacuchano vivió esta crisis?

56 Formación Ciudadana y Cívica 5

Figura 06. Los cuatro testimonios del libro escolar de "Formación Ciudadana" y la actividad ubicada en la página sesenta y seis.

En cuanto a la actividad que se precisa al final del contenido testimonial, se reconocen dos preguntas que invitan a la reflexión para establecer lo que tienen en común todos los testimonios presentados. Esto con el fin de que los estudiantes se concentren y concluyan en torno a lo padecido por el pueblo ayacuchano durante el CAI. Particularmente, el objetivo que persigue toda esta exposición de los testimonios es recalcar las demandas de justicia que cada narración evidencia. Con ello, los testimonios han sido recortados para mostrar fragmentos donde la alusión a la violencia, al sufrimiento, al abandono, así como a la exigencia de justicia quede clara y directa para el lector. Sin embargo, nuevamente, nos encontramos ante un ejercicio de memoria cívica

donde reconocer a los perpetradores de esas injusticias que narran los testimonios, resulta una dificultad que es mejor suprimir. Entonces, la tarea de provocar una empatía del estudiante con los rostros de víctimas como Moisés Cruz Morales, Sabina Valencia Torres, Cipriana Huamaní Janampa o Primitivo Quispe Pulido, cuyo fragmento de testimonio es idéntico en ambos libros de historia y de ciudadanía, parece estar legitimada siempre y cuando se oculte la información que involucre la presencia militar bajo el rostro de victimarios. Esto último se comprende como rezago de la “memoria salvadora” (Barrantes y Peña, 2006) que impide mostrar estos cuatro testimonios completos³³ para poder entender que estas narraciones se enmarcan en los casos de Accomarca, Huancapi, Callqui y Huanta donde el ejército fue el actor responsable de las desapariciones y las masacres cometidas.

Mientras se oculta o suprime la autoría militar en las violaciones de los derechos humanos, esta opacidad no alcanza a la responsabilidad de los grupos terroristas que, por lo general, es siempre explícita. En este sentido, como parte de la memoria cívica o buen recordar, la categoría de victimarios es asignada al MRTA o a Sendero Luminoso, quienes son concebidos bajo la generalidad de terroristas. Esto es más explícito en los testimonios que aparecen en el libro de “Historia, Geografía y Economía” como *Documentos para profundizar* tanto en la Unidad 4 como en la Unidad 5. Así, en la página ciento cincuenta y uno, se evidencia el primer testimonio de una mujer asháninka con el fin de ilustrar la experiencia deshumanizante a la que estuvo expuesta

³³ El testimonio de Primitivo Quispe se refiere al caso de Accomarca, sucedido el 14 de agosto de 1985: <<https://lum.cultura.pe/cdi/video/caso-accomarca>> (LUM, 2015). Por otro lado, Moisés Cruz Morales testimonia para el caso de Huancapi, acontecido el 19 de abril de 1991: <<https://lum.cultura.pe/cdi/video/caso-huancapi>> (LUM, 2015). Por su parte, Sabina Valencia Torres narra su historia sobre el caso Callqui, ocurrido el 01 de agosto de 1984: <<https://lum.cultura.pe/cdi/video/callqui-nisperocniyocce>> (LUM, 2015). Mientras que Cipriana Huamaní Janampa ofrece su testimonio sobre lo padecido en Huanta, el 21 de julio de 1988: <<https://lum.cultura.pe/cdi/video/matta-tello-oscar-hugo>> (LUM, 2015).

cuando Sendero Luminoso arremetió contra su comunidad. Precisamente, este planteamiento responde a un ejercicio de memoria para la reconciliación desde lo que se entiende como “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016) o “memoria cívica” (Durand, 2005), donde se asigna los roles de víctimas y victimarios desempeñados por las comunidades asháninkas y los terroristas, respectivamente. En este sentido, la memoria cívica se refuerza con la actividad del cuaderno de trabajo que invita a reflexionar sobre la afectación de la dignidad humana por parte de los grupos terroristas contra la etnia asháninka.

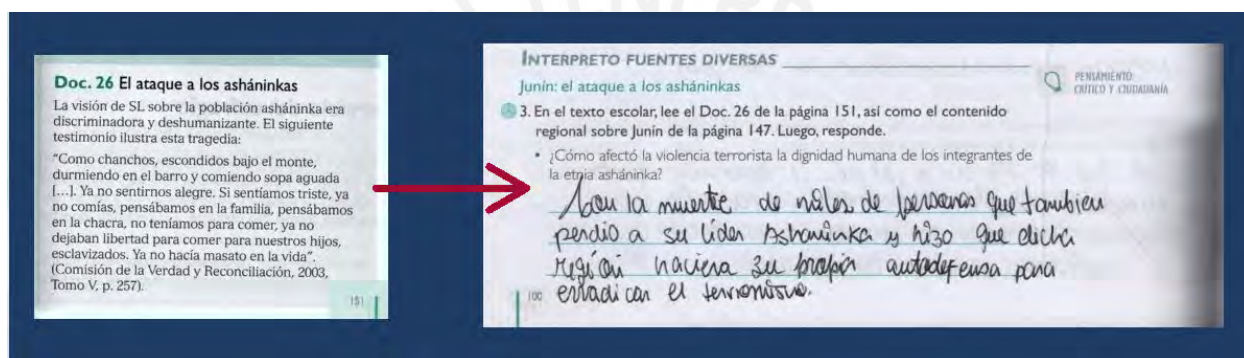


Figura 07. Testimonio en correlación con la actividad del cuaderno de trabajo.

En la página ciento ochenta y tres, dos testimonios presentan a personas que narran experiencias traumáticas por la muerte o asesinato de familiares. De la misma manera que el testimonio anterior, la empatía demandada por el buen recordar o memoria cívica parte desde la identificación de víctimas que se encuentran expuestas a sentimientos de desamparo e impotencia. Así, el reconocimiento de las mencionadas secuelas emocionales son motivo de una actividad del cuaderno de trabajo donde se pide analizar cada testimonio según el contexto de los hechos, el detalle del atentado y una apreciación sobre las razones por las que, desde un inicio, los ataques terroristas prevalecieron en zonas rurales. Precisamente, la última pregunta de la actividad permite deducir que la autoría de ambos atentados se les asigna a los grupos terroristas. Y esto último se

constata abiertamente en el cuaderno escolar a diferencia de los primeros testimonios o actividades donde la memoria de la salvación jugó un papel importante para ocultar o archivar datos que comprometían al ejército peruano.

Doc. 18 Testimonios de la violencia

Cuando estaba lavando mi ropa escuché tres disparos. “Lo han matado”, me dijeron. Me caí al suelo. “Señor, por qué me has abandonado”, dije. Lo encontré, lo agarré del cabello y lo hice sentar, todavía estaba caliente. Con mi pañuelo viejo le sequé los ojos, le hablé despacio en su boca. Le dije: “¿Dónde me has dejado? Yo estuve entre tus brazos desde los 14 años. Ahora, ¿quién me va a cuidar?... ay Mauer”. De tanto llorar, mis ojos ya no pueden ver, así habrá sido mi suerte. (“Testimonios de la violencia”, 2004).

Cuando estábamos [...] nosotros trabajando en la chacra [...] [digo] yo me voy para la casa, no tengo ganas de trabajar [...] primero ha llegado el mayor de mis hijos y dice: “Mamá, ha venido rondero”. “¿Qué rondero va a venir acá [...]”? Uno de estos supuestos ronderos de frente me apuntó [...] “¡Tu marido!”, me dice. “¡Tu marido!”. “No está mi marido, se ha ido a trabajar a la chacra”. [...] y yo mi esposo había venido de la chacra y ahí nomás se han agarrado [...] y le han llevado, también he seguido en su atrás y en la plaza he escuchado, cuando han gritado las mujeres que le han matado, “¡Ay, me están matando!”. (CVR, 2003, p. 269).

INTERPRETO FUENTES DIVERSAS

4. Lee el Doc. 18 de la página 183 del texto escolar. Luego, analiza cada testimonio siguiendo las pautas establecidas.

	Testimonio 1	Testimonio 2
Contexto de los hechos		
Detalle del atentado		
¿Por qué los ataques terroristas prevalecieron al principio en zonas rurales?		

UNIDAD 5 | 119

Figura 08. “Testimonios de la violencia” con su vínculo a la actividad de la página ciento diecinueve en el cuaderno de trabajo.

Las potenciales lecturas del pasado a través de los testimonios podrían “transitar de una cierta simpatía pasiva a una memoria activa, no solo solidaria con las víctimas sino capaz de elaborar nuevos sentidos del pasado y propuestas políticas de futuro” (Degregori, 2015, p.43). Trabajar en procesos de lectura desde nuestra actualidad implicaría activar la memoria a partir de herramientas discursivas para forjar una empatía que no busque “superar, tapan, editar, y reemplazar con una (falsa) claridad” (Denegri y Hibbett, 2016, p.36) aquello que es difícil de asimilar o de entender. Por lo general, los libros escolares de Historia, así como de Formación Ciudadana y Cívica ofrecen las versiones escritas de los testimonios, tratándose de extractos y no de una versión completa de los mismos. Esto constituye una interferencia para el cumplimiento de las actividades encomendadas puesto que la información sobre las narraciones resulta suprimida o editada. De

esta manera, el receptor se enfrenta a un contexto donde los contenidos de los libros son enfocados bajo una consigna de memoria cívica, aunque con limitaciones o concesiones para ocultar datos que comprometan a la memoria salvadora de las Fuerzas Armadas y del Estado peruano.

Hasta el momento, los testimonios que aparecen en los libros escolares se muestran como fragmentos de las audiencias públicas o del Informe Final que desarrolló la CVR. Sin embargo, la decisión de mostrar un extracto de cada testimonio demuestra cierta mediación que limita el acceso completo a la fuente. Así, se prescinde de sugerir a los estudiantes cómo identificar el origen de la fuente, aspecto importante para el análisis crítico que los receptores logren alcanzar sobre el contexto en el que surge el testimonio y la intencionalidad para representar a quién o a qué sector con dicho discurso (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). La falta de claridad en los testimonios debido a la supresión u ocultamiento de datos llega a entorpecer el trabajo de recepción que los estudiantes deben desempeñar. Con ello, existe un precario cuidado editorial en la presentación de las referencias virtuales o bibliográficas³⁴. De esta manera, se precisan enlaces errados o imprecisiones en torno a las fuentes de donde han sido extraídas las narraciones. Esto último equivale a un ruido dentro del canal comunicativo que desvirtúa el mensaje o constituye un dato inexacto para los lectores.

Por otro lado, en el año 2019, el curso de Formación Ciudadana y Cívica se integra a un nuevo enfoque que ha recibido el nombre de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Debido a ello, las escuelas públicas cuentan con un reciente libro para desarrollar el mencionado curso. De esta

³⁴ Como [Anexo 8](#), se presentan las fuentes de los testimonios presentados en los libros escolares.

manera, en la página ciento sesenta y seis, el texto ofrece un caso ficticio que ha sido redactado emulando el sentido de un testimonio. Así, el personaje del caso, llamado Juana, fundamenta una narración intimista con la que evidencia el impacto del CAI en su vida. Entonces, el enfoque de lo narrado parte desde una comprensión personal de aspectos como el desplazamiento, la falta de oportunidad educativa o laboral, la discriminación y la desaparición de un padre durante el período de violencia política. Tal como se muestra a continuación:



Figura 09. “¿Víctimas o responsables?”, caso ficticio sobre la violencia política en las páginas ciento sesenta y seis, así como ciento sesenta y siete del nuevo libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”.

El mismo título del caso creado *¿Víctimas o responsables?*, revela que esas categorías binarias serán el motivo que le dará sentido al contenido de la página ciento setenta y dos. Esto adquiere un estilo de procedimiento retórico donde el lector encuentra contenidos a modo de preguntas que le interpelan directamente. Esto con el fin de dilucidar si es que el padre de Juana como personaje del caso anteriormente evidenciado es culpable de su propia muerte por haber acogido terroristas o, por el contrario, fue una víctima. El planteamiento de las ideas recorre un formato de preguntas

y respuestas para proponer el reconocimiento de variables que ayuden a analizar el caso ficticio sin reducir a los actores del CAI a la dualidad de víctimas o responsables. Por lo contrario, el texto formula una comprensión más abarcadora del asunto, al mencionar dilemas como la vulneración de los derechos humanos, el racismo, las identidades culturales y la violencia ejercida por los diversos actores durante el CAI.



Figura 10. "La lucha por el reconocimiento: ¿víctima o responsable?", texto con preguntas sobre el tema en la página ciento setenta y dos del nuevo libro escolar.

El estilo adquirido en este nuevo texto escolar del ministerio, remite a una redacción desde un lenguaje casual donde los temas son relatados como si se tratasen de anécdotas. Al parecer, los contenidos están más enfocados hacia un condicionamiento de los estudiantes para percibir el caso de acuerdo con las directrices que las actividades ofrecen en las páginas ciento sesenta y siete, así como ciento setenta y cinco. Entonces, como se ha visto anteriormente, el caso creado aspira a ser

comprendido desde una superación de las variables de víctima o responsable, así como de culpa o inocencia. Esto se hace más evidente con las últimas preguntas que están destinadas a comprobar los aprendizajes obtenidos luego de la lectura del libro.

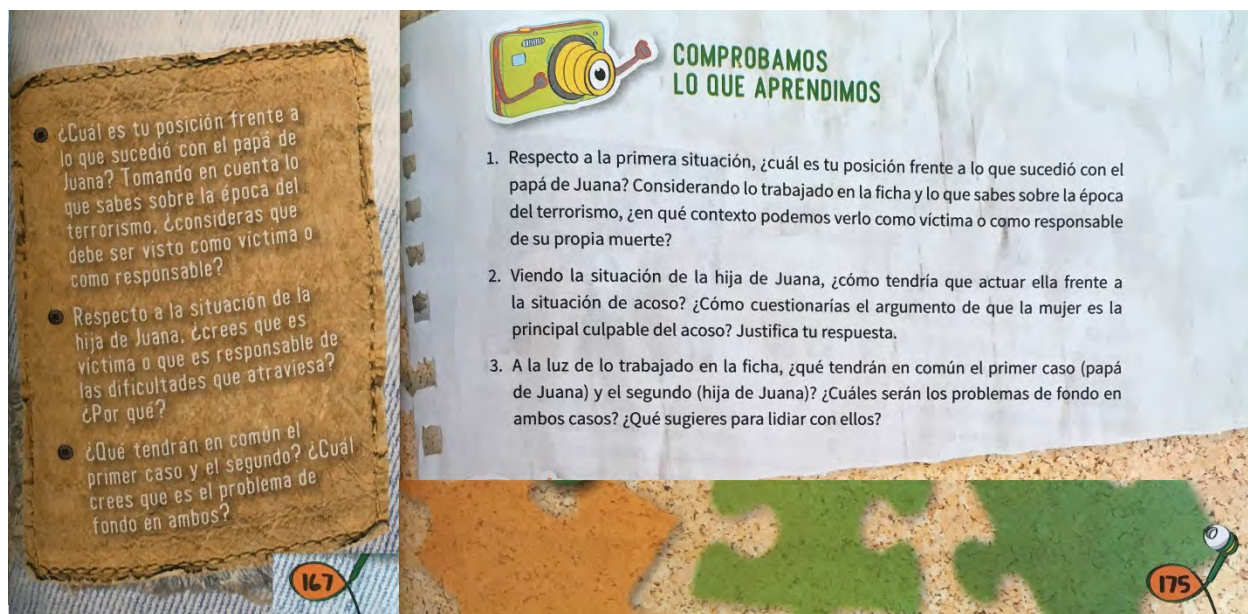


Figura 11. Actividades a modo de preguntas sobre los temas desarrollados en el libro escolar de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”.

Tras el recorrido por los libros escolares para la enseñanza del CAI, nos encontramos ante una tarea pendiente por encontrar mecanismos de análisis crítico para abordar los testimonios sobre la violencia política en nuestro país. Esto último debido a que las actividades de los textos de Historia y de Formación Ciudadana perfilan un sentido de los contenidos desde una comprensión literal o descriptiva, al no ahondar en un análisis crítico de los testimonios que son presentados y extraídos de las audiencias públicas realizadas por la CVR. Sin embargo, el libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica” se presenta como una propuesta diferente que prescinde de los testimonios de la CVR y ofrece un caso ficticio para cuestionar al lector con respecto a las nociones de víctimas o responsables de lo ocurrido durante la violencia política. El contraste de todas estas opciones

pedagógicas funciona como evidencia del empleo de los testimonios desde el ideal por comunicar o transmitir los discursos o memorias existentes en torno al CAI.

3.1.1.2. El potencial enfoque educomunicativo desde la lectura crítica y la creación comunicacional alrededor de los testimonios

Alcanzar la lectura crítica de productos comunicacionales como los testimonios requiere un trabajo de exposición a metodologías, técnicas o estrategias que estimulen el aprendizaje del CAI con la orientación de la maestra o el maestro. En las anteriores secciones, se ha evidenciado que los apartados de los textos donde se destinó el abordaje de los testimonios derivaron en actividades que reiteraban los datos o desviaban la orientación de las historias sobre el CAI. De esta manera, la puesta en práctica de las actividades señaladas por los libros sería insuficiente para el desarrollo del análisis crítico y el fomento de creaciones que aborden la violencia política.

Sin embargo, es peculiar que el cuaderno de trabajo destinado a Historia, Geografía y Economía ofrezca secciones que se vinculan con el tema de los testimonios. Aunque esto último ocurre de manera indirecta puesto que en las actividades referidas a los mismos testimonios no se hace ninguna mención a la técnica de *Analizar una fuente primaria* ni a la estrategia para la *Interpretación de fuentes orales* que sí se presentan en otras partes del cuaderno de trabajo. Las mencionadas técnica y estrategia se constituyen como mecanismos para lograr una lectura crítica de las narraciones testimoniales que pueden llegar a ser fuentes primarias, así como fuentes orales.

Ficha 4: El Ochenio y el desarrollismo latinoamericano
Tema 3-11: La dictadura de Odría

INTERPRETO FUENTES DIVERSAS
El régimen odrista

1. Lee el texto y aplica la técnica de análisis de una fuente primaria.

Mensaje del presidente Odría al Congreso de la República (26 de julio de 1949)
Cuando el 27 de octubre de 1948 los institutos armados de la república, cumpliendo su imperiosa misión patriótica, optaron por desobedecer al gobierno del señor Bustarrieta, el país se encontraba al borde del caos moral y político más grave de nuestra historia, y las instituciones republicanas atravesaban una etapa de dolorosa e inquietante crisis. Esta feliz solución consistió en un cambio integral de métodos y hombres en la dirección del Estado. Durante el régimen democrático, el APRA, organización internacional de nobles republicanos, socialistas y cristianos, defendió al presidente parlamentario, municipal y administrativo, favorecido por la excesiva tolerancia de ese gobierno. [...] La fundamental razón de ser del Gobierno Revolucionario que presido es la eliminación del peligro socialista. [...] El gobierno se enfrentó sistemáticamente contra el socialismo, contra la familia y el hogar, contra la escuela y la iglesia, contra las instituciones militares y civiles y contra la patria misma. [...] El APRA atacó, mediante la y terrorismo, a la sociedad, fomentando un artificial descontento, una mentalidad de clases. [...] En las instituciones militares, como en las civiles, produjo demagógicamente reivindicaciones, sedujo a completez, envidias y rivalidades y estimuló aperturas revolucionarias. [...] (Odría, 1949, pp. 1 y 2).

Ficha de análisis

a. Datos generales:

- Autor y año de publicación:

b. Naturaleza de la publicación:

- Tipo de documento:
- Contexto en el que fue publicado:
- La idea central:

c. Contenido:

- La intención del autor:

d. Interpretación:

Técnica.
Análisis de una fuente primaria. Para analizar una fuente primaria, se debe tener en cuenta lo siguiente:
• Autor y año de publicación.
• El contexto en que fue publicado el contenido.
• La idea central.
• La intención del autor.
• La interpretación.

Estrategia 3
Interpretación de fuentes orales

La interpretación de fuentes busca dar explicaciones sobre un tema histórico de terminado tomando en cuenta el material que se va a analizar y el contexto (geográfico, histórico, político, económico, social, cultural, etc.) en el que se produjo. Existen fuentes de diversos tipos. Uno de ellos lo constituyen las fuentes orales, cuyo contenido es vivencial, emocional o ideológico, debido al impacto que tuvieron los hechos vividos en las personas o colectividades que los narraron. Estas fuentes ayudan a diversificar la manera de ver el pasado, pues ofrecen la visión de testigos directos del proceso analizado.

Para realizar una adecuada interpretación de las fuentes orales, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. **El emisor:** Puede ser una persona o una colectividad.
2. **Distintar entre un hecho narrado y una opinión.** Para ello, se debe recurrir a otras fuentes que traten el mismo tema.
3. **El marco en el que se produjeron.** Se debe situar la etapa histórica en que se originó el hecho y el lugar de procedencia.
4. **Los hechos que produjeron el testimonio.** Tomen en cuenta los acontecimientos históricos del contexto y la reacción emotiva que causaron.
5. **La intencionalidad del autor:** Identifica lo que quiso expresar el autor o autores a través de la fuente.
6. **Las contradicciones, vacíos y grado de fiabilidad.** Las opiniones o argumentaciones vertidas pueden estar parciales o referir solo un aspecto de la realidad según las necesidades del autor o autores.
7. **La importancia de la fuente para la investigación histórica.** Debe sustentarse su utilidad en los problemas de investigación planteados.

Ejemplo
"No tengo otra voluntad ni otra ambición que esta servir, ser útil, volarme en la cantidad de millones de los millones de mi gente que ahora poseen un derecho de su deber y una noción real de sus derechos".
Eugen Pacheco

Ficha de interpretación de fuentes orales

1. **Autor:** Eugenio Pacheco
2. **Disección:** Es una opinión
3. **Marcos históricos:** Estas declaraciones las brinda en una de sus presentaciones públicas frente a la población argentina, cuando desempeñaba el cargo de primer ministro durante el gobierno de su esposa, el presidente Juan Domingo Perón.
4. **Intencionalidad del autor:** Mantener su identificación con los sentimientos de los argentinos, y el apoyo total que brindaba los militares que ellos plantearon.
5. **Contradicciones, vacíos y fiabilidad:** La fuente analizada no presenta contradicciones, pues hace referencia expresa solamente a las mujeres. Además, es fiable porque reproduce las palabras que pronunció Eugenio Pacheco en un discurso público durante su activa vida política en el gobierno de su esposa. Se puede reconocer su gran sensibilidad social y el compromiso que tenía con las personas más necesitadas de su país.

Figura 12. Técnica para “Analizar una fuente primaria” en la página setenta y cuatro, así como estrategia para la “Interpretación de fuentes orales” en la página doscientos veintiséis del cuaderno de trabajo de “Historia, Geografía y Economía”.

La ubicación de ambos aspectos se encuentra en páginas distintas. Sin embargo, las mencionadas alternativas guardan una interdependencia por las similares variables a las que recurren. Y, precisamente, los diversos componentes que cada estrategia busca cubrir funcionan como una ruta orientadora hacia la puesta en práctica de una interpretación o de la lectura crítica comunicacional³⁵. Entonces, considerar a los testimonios como fuentes orales o primarias implica reconocer datos generales como el emisor o autor, así como la fecha de su publicación. De igual manera, es importante identificar la naturaleza o el tipo de documento para distinguir si se trata de un hecho narrado o de una opinión. Por otro lado, el inicial análisis del “nivel discursivo” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015 y Gutiérrez, 1973) demanda una atención del contexto en el que se produjo el testimonio ya sea geográfico, histórico, político, económico, social, cultural u otro. Por

³⁵ Como [Anexo 6](#) se ofrece una *Ficha para la lectura crítica de testimonios sobre la violencia política*.

ello, en ambas técnicas, se propone indagar el contexto en el que el discurso fue publicado, considerando el marco histórico o el lugar de procedencia donde se originó el hecho. Con el fin de alcanzar esta lectura del nivel discursivo, en la página doscientos veintiséis se propone recurrir a otras fuentes que traten el mismo tema ya que el “diálogo externo” (Aguilar, 2008) implica comparar o establecer vínculos de semejanzas o diferencias del testimonio con respecto a otros productos culturales. En este sentido, el lector o receptor está llamado a investigar y dialogar en torno a las variadas referencias intertextuales que los testimonios evidencien como campos temáticos para debatirlos en la interacción con otros sujetos.

La posterior lectura del “nivel material y de poder” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015 y Gutiérrez, 1973) es necesaria para identificar el vínculo del contenido con la visión o la intención del creador al haber forjado sus ideas en el testimonio. Por ello, en el punto cinco para la *Interpretación de fuentes orales*, se hace necesario profundizar en los testimonios como resultado de una selección del lenguaje que hace el autor. En todo caso, si nos remitimos a las audiencias públicas grabadas en video, también sería importante prestar atención a las imágenes o los sonidos que dan cuenta sobre la postura de la CVR para plantear la problemática que cada testimonio revela. Siguiendo el camino trazado, es prioritario reconocer las contradicciones, vacíos y grados de fiabilidad evidenciados en el contenido vivencial, emocional o ideológico de un testimonio por lo que conviene atender los rasgos parcializados, así como las necesidades del autor para relatar los aspectos de su realidad. Considerar la pertinencia de un testimonio como fuente que aporta a un proceso de análisis crítico o de investigación, supone considerar su producción y difusión según las exigencias del circuito comunicacional en el que fue aceptado para revelar las historias del CAI. Finalmente, todo este proceso de lectura crítica desembocaría en una interpretación o en una

evaluación acerca de la influencia que el punto de vista, así como las motivaciones del emisor o testimoniante tienen en el receptor a la hora de forjar una opinión al respecto.

Desde otra perspectiva, el libro de Formación Ciudadana y Cívica inicia la unidad sobre el CAI con una serie de preguntas para contextualizar el tema. En este sentido, son peculiares dos de las últimas interrogantes para motivar una reflexión sobre el impacto de la violencia política en la región a la que pertenece el o la lectora. Esto mismo se corresponde con una pretensión por diversificar la mirada del pasado desde una visión descentralizada y enfocada en las personas que participaron de la mencionada etapa violenta en nuestra historia peruana.

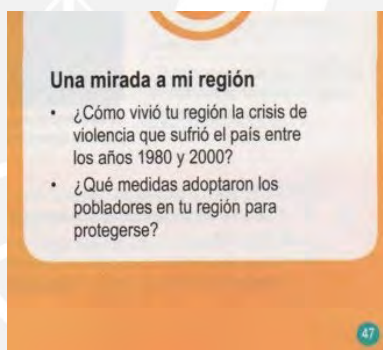


Figura 13. “Una mirada a mi región”, preguntas de exploración sobre la crisis de violencia a nivel regional en la página cuarenta y siete del libro de “Formación Ciudadana y Cívica”.

Lo anterior funciona como una antesala que se refuerza con una propuesta para entender los testimonios como fuentes de información gracias a lo avanzado en el país por la labor de la CVR. Pero, el libro también ofrece un procedimiento, a manera de taller, para que los estudiantes desarrollen entrevistas que les ayuden a recopilar narraciones orales de testigos o familiares que han heredado historias sobre el CAI.

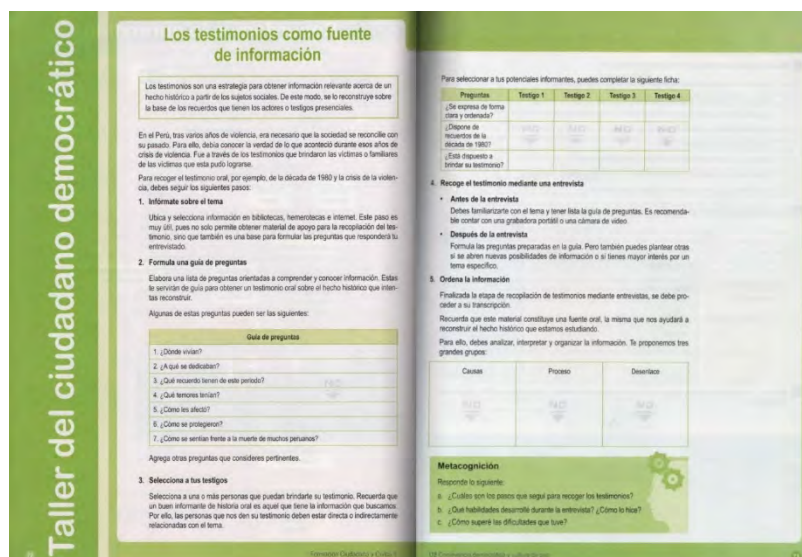


Figura 14. “Los testimonios como fuente de información”, guía para elaborar entrevistas con el fin de recopilar testimonios en las páginas setenta y dos, así como setenta y tres del libro de “Formación Ciudadana y Cívica”.

De esta manera, la apuesta por la expresión o creación comunicacional se evidencia en las páginas setenta y dos, así como setenta y tres cuando se muestran los mecanismos por los que un testimonio va adquiriendo sentido. Así, los estudiantes receptores comprenden el procedimiento para construir una entrevista que conduzca a la recopilación de testimonios. Aunque se trata de una alternativa bastante tradicional, la práctica creativa de un individuo debería aspirar a la búsqueda de nuevas opciones comunicativas por las que se permita la expresión de memorias regionales en torno a la violencia política acontecida. Estas memorias que serán comunicadas como mensajes a través de los testimonios implica que los mismos lectores perciban su paso desde el estatus de receptor pasivo al de receptor activo, emisor o productor-creador (Gutiérrez, 1973 y Kaplún, 2010). Con ello, la reflexión y propuesta metodológica del libro escolar se direcciona hacia la investigación y recopilación de historias locales (IDEHPUCP, 2015a). Esto último perfila a la escuela como el espacio donde la creación de canales de comunicación contribuye a la pedagogía de la memoria

con el fin de expresar, acoger y socializar las diversas voces o memorias desde las que se pretende generar aprendizajes sobre el CAI.

3.1.2. Las fotografías que guían la mirada en torno al CAI

Con antelación a su Informe Final, la CVR ofreció un relato visual que recibió el nombre de Yuyanapaq. Desde un inicio, la mencionada propuesta funcionó como una exposición fotográfica que fue localizada en Lima durante el año 2003. Así mismo, existe una publicación en formato de libro, titulada *Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del Conflicto Armado Interno*, la cual reúne ciento cuatro fotografías donde se retrata el período de violencia suscitado en el país. De esta forma, la muestra fotográfica se revela como un discurso cohesionador con el fin de ilustrar la memoria o recordar el conflicto desde la sensibilización, el reconocimiento y el aprendizaje de lo ocurrido. Entonces, ¿cómo las fotografías de Yuyanapaq se constituyen como un fuerte componente comunicativo alrededor del CAI?

En primera instancia, una fotografía perteneciente a la exposición visual de Yuyanapaq se presenta como un mensaje destinado al público observador. Así, el ejercicio fotográfico implica un procedimiento comunicacional donde los fotógrafos intervienen como emisores de una representación gráfica, imagen o mensaje que será leído por un grupo de receptores. La fotografía indica la presencia de algo sin el uso de palabras por lo que se perfila como un símbolo que brinda información y apela a nuestra sensibilidad para conectar con las historias evocadas (IDEHPUCP,

2015c, p.10). Sin embargo, la pretensión objetiva o denotativa de una imagen nos conduce a una confirmación o certidumbre de una existencia pasada y registrada por la cámara.

La Fotografía no dice (forzosamente) *lo que ya no es*, sino tan sólo y sin duda alguna *lo que ha sido*. Tal sutileza es decisiva. Ante una foto, la conciencia no toma necesariamente la vía nostálgica del recuerdo (cuántas fotografías se encuentran fuera del tiempo individual), sino, para toda foto existente en el mundo, la vía de la certidumbre: la esencia de la Fotografía consiste en ratificar lo que ella misma representa. (Barthes, 1989, pp.132-133)

La fotografía como analogía de la realidad es la base o el mensaje inicial desde el que se provoca la práctica connotativa que su producción y recepción conlleva. Es decir, “el mensaje connotado (o codificado) se desarrolla, en la fotografía, a partir de un mensaje *sin código*” (Barthes, 1986, p.15). La mencionada paradoja estructural revela que la objetividad o la reproducción fidedigna de una realidad se muestra desprovista de un código que variará al momento de buscar significar una idea o segundo mensaje en la mente tanto del realizador como del receptor. Al centrarnos en la etapa de la construcción de fotografías, la noción de objetividad se torna frágil puesto que tendremos a unos emisores con la capacidad de manipular o evidenciar intención a la hora de moldear su mensaje. La cámara es entendida como el dispositivo que permite infinitas tomas posibles de la realidad por lo que el acto de depuración es obra de un fotógrafo que “selecciona la rareza, la persigue, la encuadra, la procesa, la titula” (Sontag, 2006, p.57). Así, la imagen fotográfica “es una toma instantánea de un momento más amplio ya que no muestra todo lo ocurrido o un determinado contexto, sino solo un instante” (IDEHPUCP, 2015c, p.10). Esto se puede confirmar en el trabajo de cada fotoperiodista como Jaime Rázuri, quien cubrió diversos

eventos de la violencia política en el Perú y reveló su verídico proceso para enfrentar la creación de una imagen que comprendiera lo técnico, pero también que lo trascendiera.

«Nunca vi todo lo que podía haber en esa imagen, [...]. A veces, por ser demasiado exigente con los elementos de la composición y la luz, se pierde de vista la fuerza que algo tan sencillo como eso puede tener como expresión de un momento clave». (Gamboa, 2004, p.80)

La connotación, entendida como “la imposición de un sentido secundario al mensaje fotográfico” (Barthes, 1986, p.16), alcanza la agencia del receptor para seleccionar diferentes rasgos de la imagen que le permitan desarrollar una lectura o una significación diferente con respecto a aquello que percibe o se le muestra ante sus ojos.

Puesto que toda foto es contingente (y por ello fuera de sentido), la fotografía sólo puede significar (tender a una generalidad) adoptando una máscara. [...]. La máscara es sin embargo la región difícil de la Fotografía. La sociedad según parece, desconfía del sentido puro: quiere sentido, pero no quiere al mismo tiempo que este sentido esté rodeado por un ruido (como se dice en cibernética) que lo haga menos agudo. Por esto la foto cuyo sentido (no digo efecto) es demasiado impreso es rápidamente apartada; se la consume estéticamente, y no políticamente. (Barthes, 1989, pp.69-70)

La máscara o sentido secundario de la que es objeto la fotografía requiere una interpretación conforme a los referentes o factores culturales del receptor. Por ello, la labor pedagógica en torno a las fotografías del CAI aspira a que los estudiantes forjen sentidos a partir de lo que ven y

dialogan para lograr una reflexión ética gracias al trabajo en el aula (IDEHPUCP, 2015c, p.10). En este sentido, las fotografías de la muestra Yuyanapaq son replicadas en los textos escolares a los que tanto profesores como alumnos acceden.

Así, el valor de estas imágenes va más allá de su consumo estético y reside en su fuerte componente político. La herencia visual está presente para cuestionarse los orígenes, así como las repercusiones de la violencia que puede derivar en una indignación moral o en compasión, aunque también debería motivar a la acción política para demandar cambios antes que aceptar el estado invariable de las deficiencias arrastradas hasta nuestra actualidad (Sontag, 2003, p.91)³⁶. Manteniendo en mente el potencial transformativo de las imágenes que dan cuenta del dolor de otros, en la siguiente sección indagaremos la injerencia y el abordaje de las fotografías en los libros escolares para quinto de secundaria.

3.1.2.1. La presencia visual sobre la violencia política en los textos escolares

Los textos pedagógicos dirigidos a los estudiantes para su aprendizaje en las áreas de Historia y de Formación Ciudadana comprenden una diversidad de contenidos, actividades e imágenes. Particularmente, las fotografías evocadas en los libros sobre el CAI guardan referencias en común

³⁶ “That we are not totally transformed, that we can turn away, turn the page, switch the channel, does not impugn the ethical value of an assault by images. It is not a defect that we are not seared, that we do not suffer *enough*, when we see these images. Neither is the photograph supposed to repair our ignorance about the history and causes of the suffering it picks out and frames. Such images cannot be more than an invitation to pay attention, to reflect, to learn, to examine the rationalizations for mass suffering offered by established powers. Who caused what the picture shows? Who is responsible? Is it excusable? Was it inevitable? Is there some state of affairs which we have accepted up to now that ought to be challenged? All this, with the understanding that moral indignation, like compassion, cannot dictate a course of action.” (Sontag, 2003, p.91)

ya sea porque remiten a los trabajos de reconocidos fotoperiodistas peruanos o debido a que su inicial empleo se remonta a la muestra visual de Yuyanapaq. La propia exposición fotográfica mantiene un sentido y criterios de organización basados en la representación de un orden cronológico, de variados ámbitos geográficos, así como de sectores de la población que fueron afectados por la violencia. Considerando lo anterior, nos hemos focalizado en las fotografías, provenientes del relato Yuyanapaq, que están presentes a lo largo de los textos escolares para quinto de secundaria. Así, entre los contenidos manifestados sobre la etapa de violencia política, ¿cómo esta información dialoga con las imágenes empleadas? Es decir, en el uso de las fotografías, ¿las unidades muestran una contextualización o referencia a las fuentes de donde han sido extraídas? Y de establecerse actividades en torno a las imágenes, ¿estas ayudan a desarrollar el pensamiento crítico sobre el tema?

Es peculiar que la fase introductoria de cada unidad sobre el CAI ofrezca una gran imagen que capture la atención del lector. Dependiendo de la decisión editorial, se opta por fotografías cargadas de valor simbólico y en vínculo con el texto que las enmarca. Tal como se muestra en los libros de Formación Ciudadana y de Historia, respectivamente:



Figura 15. Fotos de las unidades introductorias del libro de “Formación Ciudadana y Cívica” en la página cuarenta y seis, así como del libro de “Historia, Geografía y Economía” en la página ciento cincuenta y cuatro.

Por lo general, el lector tiene como aliado el pie de foto donde se muestra información acerca del autor o autora, así como de una sucinta descripción. Para el caso del texto de historia, la imagen está ubicada sin más referencia que su nexa con la exposición Yuyanapaq, esto con el fin de resaltar el trabajo de la CVR en la denuncia de los genocidios cometidos y en la defensa de los derechos humanos. Mientras que el libro de formación ciudadana se detiene a precisar datos breves sobre la imagen como el nombre de Ernesto Jiménez, el fotógrafo, así como la indicación del evento, del lugar y de la fecha. Aunque los tamaños de las fotografías ocupan gran parte de las páginas y a pesar de las diferencias en las especificaciones del pie de foto, ambas imágenes sólo se encuentran

allí para complementar el contenido. Así, se trataría de una complementariedad que funciona como estímulo para que el lector se dirija a la lectura de los fragmentos textuales. Sin embargo, este estímulo gráfico resultaría insuficiente al pasar desapercibido ya que no existe ningún vínculo con alguna pregunta o actividad que promueva una atención cuidadosa de la imagen observada.

En la línea del descubrimiento de fotografías, existe una imagen que se replica tanto en el libro de historia, así como en los destinados a la formación ciudadana. Se trata de la fotografía que muestra a un grupo de personas sosteniendo las fotos de sus familiares desaparecidos. En el texto de historia, como se evidenció anteriormente, dicha imagen funciona como apertura al tema de la unidad. Por su parte, en el nuevo libro de *Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*, se le destina un espacio reducido como objeto añadido que armoniza con el texto y donde la única referencia de la fuente empleada es un enlace colocado al costado de la foto³⁷. El panorama de inclusión de la imagen se repite en la página sesenta y cuatro del texto de *Formación Ciudadana y Cívica*. Pero, la diferencia es que, en este último libro, la fotografía es descrita con datos oportunos sobre el nombre del fotógrafo que es Ernesto Jiménez y la narración del evento, contextualizándolo con su fecha, así como el lugar donde ocurrió.

³⁷ El siguiente enlace web <<https://bit.ly/2BuQMom>> es usado como referencia en la página ciento setenta y siete del mencionado libro escolar. Un enlace que conduce hacia un artículo académico que ha empleado la fotografía de Ernesto Jiménez. Sin embargo, esta información no ayuda al lector a que pueda encontrar el origen de la fuente empleada ya que se evita colocar indicios que describan el contexto, el autor, la fecha y otros datos que serían beneficiosos para un adecuado análisis.

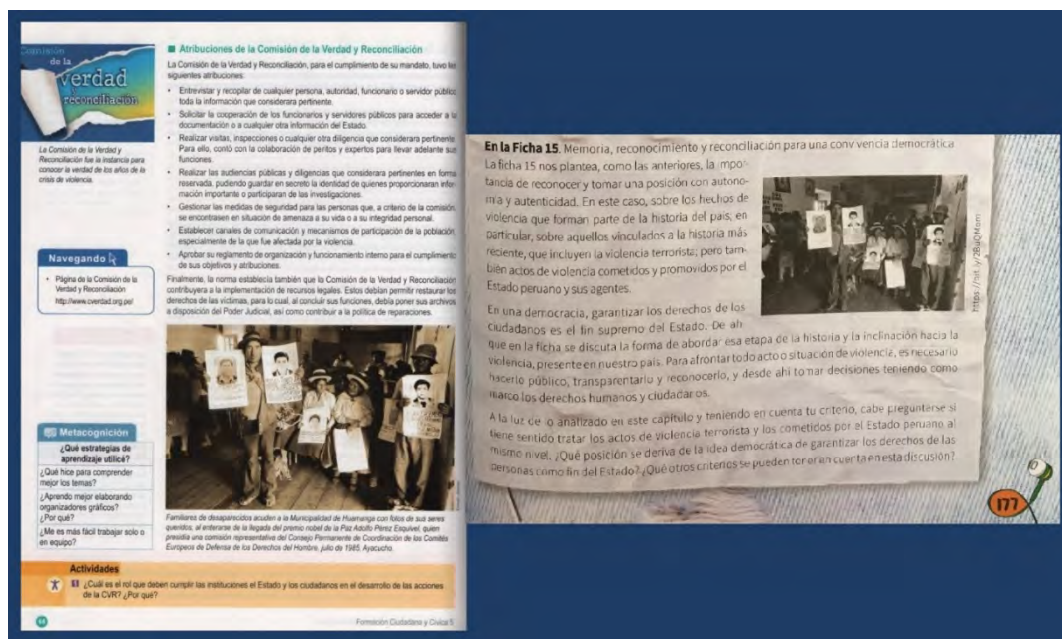


Figura 16. Fotografía sobre “Familiares de desaparecidos” de Ernesto Jiménez en la página sesenta y cuadro del libro de “Formación Ciudadana y Cívica”, así como en la página ciento setenta y siete del libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”.

A lo largo de las páginas sobre la etapa de violencia política, las fotografías cumplen el objetivo de combinar con la información textual. No obstante, existen particularidades que nos permitirán agruparlas en aquellas imágenes que directamente se relacionan con el contenido desarrollado y aquellas otras que se exponen como datos añadidos, cuya profundización es limitada al pequeño espacio de la propia fotografía.

En el primer grupo, encontramos imágenes utilizadas para el texto de formación ciudadana. Así, tenemos la fotografía de Abimael Guzmán, capturado el 12 de septiembre de 1992 y registrado por Ernesto Jiménez, cuyo nombre es evidenciado al costado de la imagen. Entonces, el retrato del líder senderista ilustra el evento acontecido como evidencia de un hito logrado por la Policía Nacional en la lucha contra el terrorismo. Precisamente, aquello representa un dato que

explícitamente se menciona al final del contenido y que la fotografía cumple el rol de resaltarlo. Por otro lado, en el retrato de Angélica Mendoza o Mamá Angélica, donde se puede visualizar la autoría de Gervasio Sánchez, también se cumple con las especificaciones necesarias para vincular el texto con la imagen. De esta manera, la fotografía funciona como reconocimiento del rostro que representa a las numerosas madres, esposas, así como familiares de desaparecidos y víctimas a causa del CAI en el Perú.

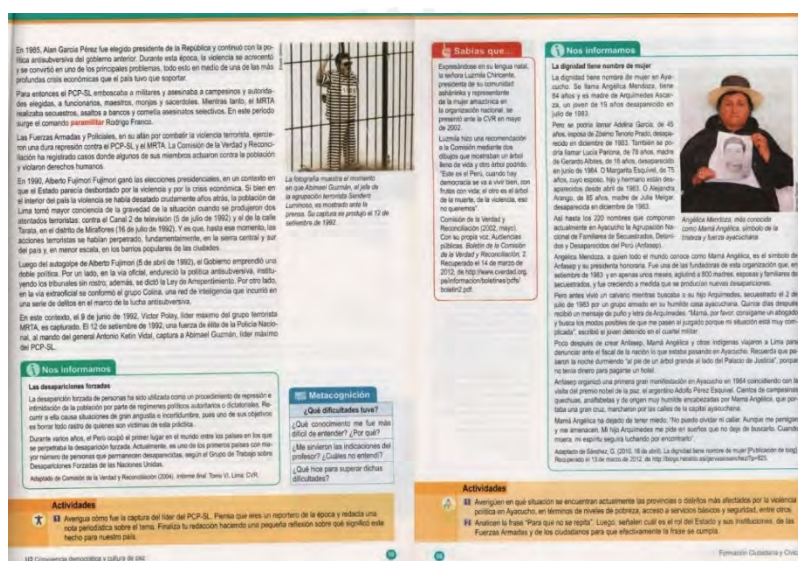


Figura 17. Fotografía de Abimael Guzmán en la página cincuenta y nueve, así como retrato de Mamá Angélica en la página sesenta y ocho del libro escolar.

Por su lado, el libro de historia presenta un apartado destinado a la situación asháninka durante la violencia política. El resumido acápite sobre las acciones de grupos terroristas contra las comunidades asháninkas de Junín, se refuerza con la fotografía de mujeres afectadas durante su reclusión por grupos terroristas. La imagen posee un pie de foto bastante escueto que centra su enfoque desde el desplazamiento sufrido por las personas y si el lector pretende acceder al archivo

original, sólo encontrará la referencia al Diario El Comercio, obviando el nombre del fotógrafo³⁸. Otra situación sucede con la fotografía que remite al funeral de Pedro Huilca, líder sindical. En ella figura el nombre de su autor, Ernesto Jiménez, y su breve descripción se vincula con el contenido al evidenciar el fallecimiento de Pedro Huilca como un evento que fue responsabilidad del Grupo Colina. Los crímenes mencionados en el texto tienen su evidencia en la imagen que representa el abuso y las acciones antidemocráticas en que incurrió el mencionado grupo paramilitar durante el gobierno de Alberto Fujimori.



Figura 18. Fotografía de mujeres asháninkas en la página ciento cuarenta y siete, así como imagen del entierro de Pedro Huilca en la página ciento setenta y nueve del libro de “Historia, Geografía y Economía”.

En la página ciento setenta y ocho del mismo libro de historia, se destinan dos apartados acompañados de su correlato visual. El primero desarrolla contenido sobre la Operación Chavín de Huántar, destacando el rescate de los rehenes dentro de la embajada de Japón por parte del

³⁸ La imagen empleada en el libro de historia podría corresponderse con otras fotografías de mujeres y hombres asháninkas durante el CAI, las cuales tienen como autor al fotoperiodista Alejandro Balaguer.

Ejército y de la Marina de Guerra. El hecho se reafirma con la imagen panorámica del mencionado operativo que se acompaña con un pie de foto donde se indica el evento. El segundo apartado aborda la participación de ciudadanos en el enfrentamiento a los grupos terroristas. Por ello, el retrato de María Elena Moyano que fue logrado por Ernesto Jiménez funciona como afirmación de su actuación contra el terrorismo, ejerciendo su rol de dirigente popular hasta derivar en su muerte a manos de Sendero Luminoso.

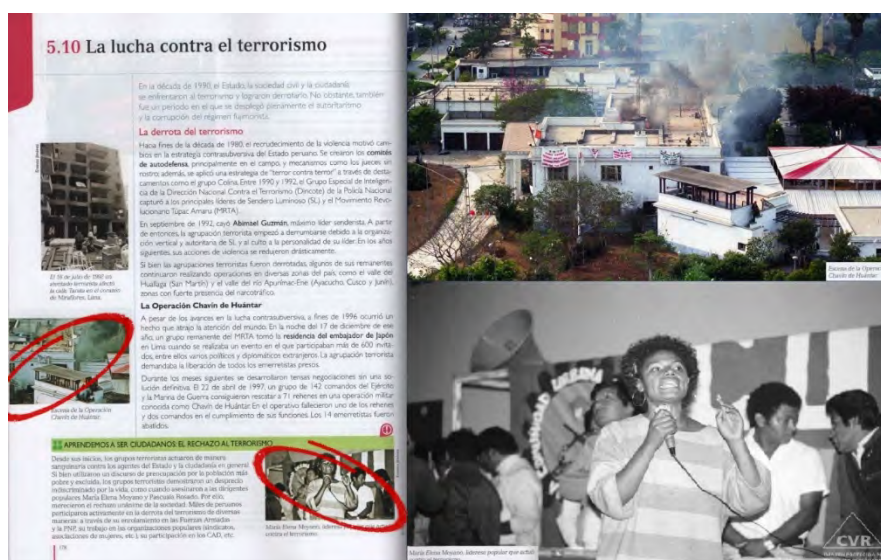


Figura 19. Fotografía de la “Operación Chavín de Huántar” y retrato de María Elena Moyano de Ernesto Jiménez en la página ciento setenta y ocho del libro escolar.

En el segundo grupo de imágenes, puede incluirse la primera fotografía de la página ciento setenta y ocho puesto que el atentado de Tarata sólo es evidenciado en el espacio que se le destina a la pequeña descripción de la fecha, los responsables y el lugar del evento. Así, la foto de Ernesto Jiménez es colocada como un dato anexo sin vínculo directo con el contenido central.



Figura 20. Fotografía sobre el atentado a Tarata por Ernesto Jiménez en la página ciento setenta y ocho del libro escolar.

Como añadidura visual también encontramos la imagen de Carlos del Rosario en el libro de formación ciudadana por la que se muestra el derribo de una Torre de Entel ubicada en Huacho. La mencionada fotografía ilustra los atentados ocurridos en los inicios del CAI, aunque en el pie de foto no se indica que tal hecho fue responsabilidad de Sendero Luminoso. En cambio, se opta por la referencia genérica de terroristas. A pesar de evitar una profundización del evento, se entiende que la imagen funciona como una precisión dentro de un contexto más genérico donde se relata el surgimiento de Sendero Luminoso y del MRTA.

Glosario

paramilitar. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja, son unidades que, pese a no formar parte de las fuerzas armadas o policiales, reciben el apoyo oficial o entraficado del Gobierno para participar en operaciones militares, en muchos casos crímenes de lesa humanidad

terrorismo. Conjunto de acciones violentas, destinadas a provocar un efecto de miedo y ansiedad en la población, con la finalidad de imponer una ideología y contribuir con ello a deslegitimar al Estado y tomar el poder.

2.4 Un pasado doloroso: la crisis de violencia en el Perú

Entre 1980 y 2000, el Perú vivió el episodio de violencia más intenso y prolongado de su vida republicana. Esta grave crisis de violencia fue desencadenada por la decisión del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL) de iniciar acciones **terroristas** contra los intereses de la inmensa mayoría de peruanos y peruanas. Además, puso de manifiesto las brechas socioeconómicas y la desigualdad étnico-cultural existentes en el país y las limitaciones que tuvo el Estado para garantizar el orden público, la seguridad y los derechos fundamentales de sus ciudadanos y ciudadanas.

En 1980, después de un largo periodo de dictadura militar, Fernando Belaúnde Terry fue elegido presidente del Perú. Ese mismo año, en pleno proceso electoral, el PCP-SL movió sus acciones terroristas en Chuzhi, Ayacucho.

La reacción y la estrategia del Gobierno no fueron las adecuadas, pues el terrorismo se desarrolló mucho en esos años.

Poco después, cuando la escalada terrorista era evidente, el Gobierno decidió delegar la solución del problema a las Fuerzas Armadas. Primero lo hizo en Ayacucho, en 1982, entregándole a los militares el control político y militar del departamento. Luego, paulatinamente les otorgó la mayor parte del país, creando los comandos político-militares que asumieron el control de funciones importantes propias de los poderes del Estado de derecho y de las autoridades civiles democráticamente elegidas. Después surgió el Movimiento Revolucionario Tupac Katari (MRTA), agrupación que contribuyó al incremento de la crisis de violencia en el Perú.



Torre de Entel Perú derrumbada por terroristas, Huacho (1981). Durante la década de 1980 eran frecuentes los apogones. Este hecho se debió a que con cierta frecuencia las torres de alta tensión eran derrumbadas por los grupos terroristas.

Actividades

✂ Elabora una pequeña crónica sobre la década de 1980 y la crisis de violencia, a partir de los testimonios de los familiares.

Formación Ciudadana y Cívica 5

Figura 21. Fotografía sobre Torre de Entel derrumbada en la página cincuenta y ocho del libro.

El texto de historia mantiene una referencia gráfica entre su redacción sobre el surgimiento y el desarrollo de la crisis de violencia. Se trata de otra imagen de Ernesto Jiménez con la que se registra los ataúdes de ocho periodistas asesinados por comuneros de Uchuraccay, en Ayacucho. La fotografía se encuentra aislada del contenido principal ya que su profundización sólo se restringe al vínculo del recuadro visual con su concisa descripción. Tal parece que es un hecho distinto a todos los demás porque están involucrados actores civiles que ejercieron violencia hasta desencadenar la muerte de víctimas foráneas o desconocidas. Una foto enviada hacia el margen inferior del libro que desencadena más preguntas y donde la posibilidad de indagar al respecto es responsabilidad de un lector que deberá consultar otras fuentes o referencias. Es decir, en el propio texto ni siquiera se invita a los estudiantes a indagar en esas otras fuentes.



Figura 22. Fotografía sobre el asesinato de periodistas en Uchuraccay en la página ciento cuarenta y seis del libro de “Historia, Geografía y Economía”.

Con el recorrido visual a lo largo de las páginas mostradas, los textos escolares preservan diversas fotografías que han sido organizadas alrededor de variables, denotando una aspiración hacia el enfoque de memoria para la reconciliación. Aunque existen vacíos en la ampliación o desciframiento de las fotos, podemos identificar que los datos gráficos son valorados como fuentes de información que el contenido central cubre o evita desarrollar. Valiéndose del gran relato visual de Yuyanapaq, el libro de historia destaca por mostrar a la costa, la sierra y la selva como ámbitos geográficos que son recurrentes en sus imágenes seleccionadas. Mientras que el texto de formación ciudadana se centra más en panoramas de la costa y sierra peruana. Por otra parte, los rostros de la violencia son representados desde la noción cívica de víctimas o afectados. De esta manera, el ejemplar de historia opta por exponer fotos de hombres, así como mujeres en su condición de campesinas andinas, nativas asháninkas, así como dirigentes o autoridades. En cambio, el libro de

formación ciudadana intenta proponer retratos como el de Abimael Guzmán para resaltar su posición de perpetrador y líder de Sendero Luminoso. Además de ello, es necesario reconocer que este último texto limita su referencia fotográfica para visibilizar la noción de víctimas desde un rostro, mayoritariamente, andino.

Finalmente, como se evidenció, algunos recursos gráficos están directamente vinculados con información textual por lo que el receptor percibirá a las imágenes como datos complementarios o redundantes en torno a ideas estudiadas. Incluso las fotografías pueden ser vistas como elementos accesorios que aportan más al diseño de las páginas que a un fin pedagógico y comunicacional. En este sentido, los libros escolares carecen de actividades reflexivas que conduzcan a una lectura crítica de las fotografías por lo que éstas corren el riesgo de ser ignoradas u observadas superficialmente.

3.1.2.2. El abordaje de las fotografías desde la potencial lectura crítica del enfoque educomunicativo

La lectura crítica comunicacional exige la identificación de un recurso u objeto que provea de algún mensaje sobre un tema de interés pedagógico. Las fotografías son un importante recurso gráfico debido a que el observador puede acceder a un hecho histórico registrado o capturado. Así, los estudiantes que se posicionan frente a una foto podrán sentirse motivados a conocer más o a buscar explicaciones sobre el momento representado. Pero, lograr ese estímulo o uso de las imágenes como materiales útiles para la reflexión didáctica, amerita un trabajo de desciframiento

tanto denotativo como connotativo que, por lo general, deriva en el análisis o lectura de dos niveles o planos del discurso fotográfico.

Los textos escolares emplean variadas imágenes sobre la violencia política. Sin embargo, en la sección anterior, se evidenció que las actividades en torno a las fotografías son inexistentes. A pesar de ello, en las páginas cuarenta, cincuenta y siete, así como doscientos veintinueve, el cuaderno de trabajo para *Historia, Geografía y Economía* presenta dos técnicas y una estrategia que pueden funcionar como pautas para encaminar una lectura crítica de todas las fotos históricas sobre el CAI.

Figure 23 displays two pages from a student workbook. The left page (page 40) is titled '3. Observa la imagen y aplica la técnica. Ficha de análisis' and includes a photograph of a group of people. Below the photo is a form for analysis with sections for 'Contexto de la imagen', 'Personajes y objetos', 'Actitudes o acciones', and 'Mensaje'. A 'Técnica' box titled 'Analizar una imagen histórica' provides instructions on how to analyze historical images. The right page (page 229) is titled 'Estrategia 6 Análisis de un documental' and includes a table with columns for 'Aspectos' and 'Descripción'. The table lists details for a documentary about the 2008-2009 economic crisis, including its title, synopsis, director, producer, narrator, and distributor. It also includes a list of main ideas, questions, and answers related to the documentary's content.

Figura 23. Técnica para “Analizar una imagen histórica” en la página cuarenta, técnica para “Analizar una pintura histórica” en la página cincuenta y siete, así como estrategia para el “Análisis de un documental” en la página doscientos veintinueve del cuaderno de trabajo de “Historia, Geografía y Economía”.

Primero, el “nivel discursivo” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015 y Gutiérrez, 1973) de una composición fotográfica se comprende desde los iniciales componentes para *Analizar una imagen*

histórica, Analizar una pintura histórica o en el *Análisis de un documental*. Por ello, en las tres propuestas metodológicas se parte desde la identificación del título, el autor, el año, el contexto o lugar de la escena, los personajes representados, las actitudes o acciones realizadas y los elementos u objetos que integran la imagen. Cabe recordar que la fotografía capta el momento de un contexto más amplio por lo que la labor de los docentes y de los estudiantes es reconstruir la historia que engloba al instante (IDEHPUCP, 2015c, p.10). Entonces, con el fin de profundizar en esto último, se hace necesario la recurrencia a una intertextualidad o “diálogo externo” (Aguilar, 2008) que los receptores deben forjar desde la investigación y el debate sobre las semejanzas o diferencias de una imagen con respecto a otros textos que se enmarcan en los temas identificados.

En segundo lugar, la lectura del “nivel material y de poder” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015 y Gutiérrez, 1973) remite al propósito del fotógrafo con respecto a su obra o a la determinación del mensaje que se quiso transmitir. Justamente, los componentes descriptivos de una imagen que fueron identificados en el anterior nivel discursivo son resultado de la selección desempeñada por el realizador para moldear el mensaje que buscaba transmitir. De esta manera, el proceso de lectura recorrido prepara al receptor u observador para perfilar una conclusión o una apreciación crítica acerca de la propuesta fotográfica.

Así mismo, la *Guía pedagógica para el uso de Yuyanapaq* que se presenta como un recurso alternativo, proveniente del IDEHPUCP, puede corresponderse con la ficha propuesta para el *Análisis de un documental*, la cual se ubica en la página doscientos veintinueve del cuaderno de trabajo. La consigna de la mencionada guía metodológica es sugerir una ruta por la que tanto maestros como

alumnos logren descifrar o percibir el mensaje visual a través de la identificación de los temas representados en las imágenes y la formulación de preguntas al respecto. Por ello, valiéndonos del esquema propuesto en la ficha de análisis documental y en correlación con las directrices de la guía del IDEHPUCP, podemos recrear una plantilla que presentamos como [Anexo 7](#) en esta investigación. Tengamos en cuenta que lo anterior representa un esfuerzo educomunicativo para ejercer una lectura crítica sobre las fotografías seleccionadas. No obstante, es responsabilidad de los docentes poder adaptar esta estrategia para ampliar sus objetivos pedagógicos y la información histórica sobre nuestra etapa de violencia política.



Capítulo 4: El tratamiento de la violencia política en el aula

La experiencia didáctica sobre el CAI que realizaron los estudiantes y maestros de quinto de secundaria en el colegio piurano “Diacronía” durante el año 2019, fue reveladora en cuanto al empleo de metodologías y recursos alrededor del tema. Las metodologías son concebidas como una serie de pasos que responden a una organización o estructura para orientar y verificar la construcción de conocimientos (Nérici, 1980, pp.36-37). Desde el Ministerio de Educación (2016)³⁹ se plantea a las sesiones de aprendizaje como secuencias pedagógicas donde se expresan los momentos o etapas para lograr los aprendizajes necesarios en cada área de estudio.

En la realidad escolar, las sesiones de aprendizaje sobre el CAI corresponden al área curricular de “Formación Ciudadana y Cívica”, o actualmente conocida como “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”, así como al curso de “Ciencias Sociales” o Historia. Recordemos que el enfoque de ciudadanía reconoce la pertinencia de un análisis sobre los problemas sociales, económicos y culturales que se manifestaron en el período de violencia política para la edificación de una democracia de ciudadanos en nuestra actualidad (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013, p.33). Por su parte, el enfoque de historia aportaría con la contextualización, contraste, análisis y comprobación de las variadas memorias que existen en sociedades post conflicto. La generación de hipótesis con la ayuda de métodos de análisis permitiría un diálogo y contraste de narraciones o discursos sobre el CAI (Rocha, 2015; Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017).

³⁹ La información relacionada con las sesiones o rutas de aprendizaje que brinda el Ministerio de Educación a los docentes, se puede consultar en el siguiente enlace de su página oficial: <<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/>>.

Entonces, el estudio de esta etapa histórica es una consigna que la escuela asume con el fin de sacar lecciones para el presente y el futuro del país.

4.1. El empleo del libro escolar durante las sesiones de aprendizaje sobre el CAI

Las clases de “Formación Ciudadana” que se observaron fueron las realizadas en las secciones “A”, “B” y “D” de quinto de secundaria, durante dos días a la semana. De esta manera, se destinaron tres horas pedagógicas en segmentos de noventa, así como de cuarenta y cinco minutos. En relación con los tiempos pautados, el CAI fue abordado durante dos semanas que incluyeron dilataciones por los retrasos en el cumplimiento de las actividades propuestas. Las clases de “Ciencias Sociales” también tuvieron dos días a la semana para ser desarrolladas. De esta manera, se logró asistir a una sesión de aprendizaje donde se trabajó el tema de la violencia política durante noventa minutos pedagógicos. El docente que permitió la visita a su clase sólo tuvo a cargo el quinto grado “D” por lo que el tema del CAI, únicamente, fue cubierto en un día de diciembre del 2019. Al comparar ambas experiencias didácticas, se reconoce que las sesiones responden a una similar estructura de inicio, construcción y cierre tal como lo propone el IDEHPUCP (2015a, pp.40-46), aunque con variaciones en la recurrencia a metodologías. Justamente, las diferencias residen en las interacciones de los docentes con los estudiantes y en las reacciones de estos ante las ideas compartidas sobre el tema de la violencia política. Esto último se presenta como una posibilidad para crear nuevos discursos que complementen o irrumpen con lo conocido y estudiado desde lo hegemónico, cuya representación son los libros escolares asignados para cada área por parte del Minedu.

Por ello, se hace necesario comprender cómo los educadores se apropian de las mencionadas pautas que reciben del Minedu. Es decir, conviene prestar atención a la agencia de los docentes para crear o modificar lo que viene establecido desde el poder institucional a través de metodologías pertinentes por las que una pedagogía de la memoria sea posible. Teniendo en cuenta esta consigna y verificándola con la realidad del colegio “Diacronía”, ¿cuáles fueron las dinámicas comunicativas o participativas que se desarrollaron en el aula? Y, en esa dirección, ¿las actividades llevadas a cabo fomentaron la creatividad y criticidad de los estudiantes frente al uso del libro escolar para comprender los temas del CAI? Esperando resolver estos cuestionamientos, en las siguientes secciones detallaremos las metodologías que se identificaron durante las sesiones de aprendizaje.

4.1.1. En las clases de Formación Ciudadana

Mientras la docente ingresó al aula, el barullo de las conversaciones y el chillar de las carpetas bajaron en intensidad. Cuando la profesora terminó de escribir en la pizarra “Un pasado doloroso: la crisis de la violencia en el Perú”, desde el fondo del salón se escuchó a un estudiante gritar “Miss, ¿vamos a ver la época del terrorismo también? ¿Vamos a hablar de los militares también?, ¿de los policías?” (Clase del 5°A, observación directa, 02 de septiembre de 2019). Pero, la situación pasó desapercibida por la maestra, quien inició la clase del día con la unidad sobre violencia política.

El anterior encuentro de voces, una desde lo escrito y la otra desde la oralidad, evidencia cómo el interés de un estudiante fue restringido por la predisposición de la educadora a cumplir con los contenidos planteados en el texto escolar. Precisamente, el título escrito en la pizarra corresponde a la primera página con la que el libro de “Formación Ciudadana y Cívica” apertura el tema del CAI. De esta manera, la planificación de la sesión de aprendizaje consistió en un recorrido por los diversos tópicos en que se divide la violencia política a lo largo del libro texto.

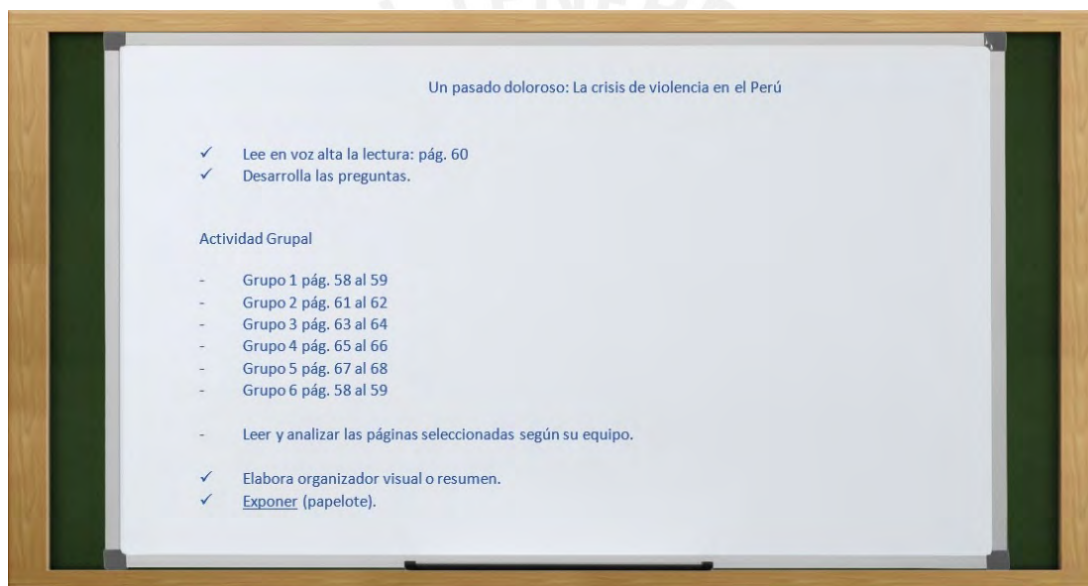


Figura 24. Representación de la pizarra observada en la clase del 5ºD, 05 de septiembre de 2019.

Como se puede apreciar en la imagen de arriba, las páginas fueron organizadas de acuerdo con actividades propuestas. Así, las metodologías de la maestra giraron en torno al empleo del libro escolar para plantear lecturas en combinación con trabajos grupales y exposiciones. Por ello, atendiendo a la estructura que la docente propuso para su sesión de aprendizaje, el libro escolar fue abordado como se presenta a continuación.

Estructura de la clase	Tema y páginas del libro
Inicio: primera etapa de una clase donde se exploran los saberes previos de los estudiantes para relacionar lo que saben sobre el tema con lo que aprenderán posteriormente.	¿Defendiéndolos o atacándolos? Página 60
Construcción o desarrollo: segunda etapa donde los docentes involucran a los estudiantes en la construcción de los nuevos conocimientos, permitiéndoles que relacionen su aprendizaje con las nociones previas que han compartido en el aula.	2.4. Un pasado doloroso: la crisis de violencia en el Perú Páginas 58-59
	2.5. Verdad, justicia y memoria Páginas 61-62
	▪ La Comisión de la Verdad y Reconciliación Páginas 63-64
	▪ Testimonios de la crisis de violencia en Ayacucho Páginas 65-66
Cierre: la última etapa remite a la comprobación de lo estudiado sobre el tema. Así, los maestros buscan constatar la comprensión de los contenidos que han explorado los alumnos para que propongan conclusiones y puedan aplicar sus aprendizajes en los variados aspectos de la vida diaria.	▪ Informe Final de la CVR Páginas 67-68 2.6. Reconciliación nacional Páginas 69-70

La estructura de las clases responde a lo observado en la realidad del colegio y conforme al contenido encontrado en el libro *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula* (IDEHPUCP, 2015a, pp.40-46) sobre las etapas de inicio, construcción y cierre.

El primer texto, titulado “¿Defendiéndolos o atacándolos?”, de la página sesenta fue motivo de una lectura dirigida que permitió el inicio de la clase. La dinámica tuvo dos momentos, el primero comenzó con la lectura en voz alta por parte de un estudiante para después darle paso a la lectura en voz alta que ejecutó la docente. Durante esta metodología, la profesora realizaba pausas para resaltar algunas ideas y, en el camino, motivar a que los estudiantes sigan el ritmo de la lectura. Al final del primer párrafo, la docente se animó a evidenciar una noción de Ayacucho basada en la comprensión de un otro lejano, diferente o relegado a una realidad que es aceptada sin el ánimo de generar alguna discusión entre los estudiantes.

—¿Quiénes hablan quechua? ¿Los que viven en la ciudad? —consulta la maestra, motivando la participación.

—No... —dicen, tímidamente, algunos estudiantes.

—No, los campesinos, los que están más desatendidos por el gobierno, sumidos en la pobreza — contesta la docente ante sus estudiantes que permanecen imperturbables.

(Clase del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

La experiencia observada en torno al vínculo de la población quechua hablante con la noción de pobreza, motiva a preguntarnos ¿por qué la docente trabaja sobre descripciones, evitando profundizar con sus estudiantes en las razones de esa desprotección por parte del Estado y de la irrupción violenta, así como autoritaria de los grupos terroristas? En primera instancia, podemos aventurarnos a decir que el contenido leído perpetúa la difusión de la mencionada “memoria cívica” (Durand, 2005) o “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016) donde se reconoce a la población quechua hablante en su rol de víctimas, despojando al CAI de su “carga política” (Todorov, 2000). Con lo referido a esto último es que la práctica pedagógica recurre al pasado desde una actitud acrítica, haciendo imposible superar el reconocimiento parcial de las causas estructurales que originaron la etapa de violencia política en nuestro país.

También la profesora vinculaba ciertos extractos del texto con conceptos que habían sido abordados en sus clases pasadas sobre ciudadanía y democracia. En este sentido, se desencadenó una interacción donde los estudiantes reforzaban un aprendizaje basado en la repetición de palabras que la maestra buscaba escuchar.

— Ya hemos visto que una cosa es autoridad y, ¿otra es? —comenta la docente.

—¡Autoritarismo! —dicen en voz alta los estudiantes.

—Y ante eso también tenemos la democracia. Entonces, en esta época, ¿qué hicieron estos grupos? [refiriéndose a los grupos terroristas]. Los sometieron, sometieron a los ciudadanos —replica la profesora.

(Clase del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

La lectura dirigida cedió paso a la atención de las tres preguntas que se localizaban al final del texto y que debían ser cumplidas por los estudiantes. Aparentemente, el método del estudio colectivo se reforzaba por la disposición del aula en grupos para propiciar la participación y cooperación de los alumnos en la realización de la actividad. Sin embargo, durante el proceso de los trabajos grupales, los estudiantes se distribuían tareas que resultaban inequitativas puesto que sólo algunos se concentraban en el desarrollo de las preguntas. Mientras tanto, se observaron a muchos integrantes conversando, gritando o usando sus celulares. Es decir, estudiantes desarticulados del trabajo en conjunto y entregados a un contexto donde era imposible el diálogo o la discusión debido al bullicio, así como al desorden que desfavorecía el aprendizaje.

Con el fin de supervisar el cumplimiento de lo encomendado, de vez en cuando, la docente se trasladaba por el salón para interactuar con los estudiantes y advertirles que se trataba de una actividad que, posteriormente, evaluaría a través de una exposición.

—Voy a empezar a evaluar, ¿ya? —advierte la maestra.

—Profe, ya terminamos —responde el grupo de estudiantes que está cercano a la puerta del aula.

—Por eso, ya van a empezar a exponer —reacciona la profesora desde su pupitre.

Cuando la docente se levanta de su asiento, se dirige al grupo ubicado en medio del salón.

—¿Han terminado? —consulta la maestra a los estudiantes.

—Sí. Pero, nos falta pasarlo a la hoja —argumentan los estudiantes del grupo.

—Ya di tiempo, si es que no han terminado ya di tiempo suficiente. El grupo anterior ha terminado porque ellos se han dedicado a trabajar. En cambio, hay otros que no quiero mencionar —increpa la profesora en voz alta frente a todos los estudiantes del aula.

(Clase del 5° B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

Es decir, el deseado desempeño de los alumnos con respecto al trabajo grupal parecía motivarse por la obtención de una calificación y no por el ánimo de generar una discusión sobre el tema que fue descubierto con la lectura. Así, las exposiciones evidenciaron a estudiantes como repetidores de la información encontrada en el texto. De igual manera, a pesar de que las dos últimas preguntas demandaban una argumentación y reflexión, el acto de comunicar esas respuestas se regía por lo que los estudiantes leían desde sus hojas de cuaderno sin obtener alguna apreciación de la docente. Entonces, durante gran parte del tiempo, la dinámica consistió en la presentación de las respuestas por parte de los representantes de grupo ante una maestra que los escuchaba y permanecía en silencio, asimilando este proceso como una suerte de transacción donde la tarea cumplida recibía una nota acorde con el desempeño.

—Según la lectura, ¿cuáles fueron los mecanismos del PCP-SL para imponer su accionar? —leían los estudiantes, en voz alta, desde sus carpetas o delante del salón antes de responder.

—Manténían un discurso de lucha por la igualdad —replicaban, instantes después, los alumnos del 5°A.

[...]

—¿Por qué crees que la mayoría de las víctimas de la violencia fueron campesinos quechua hablantes? —continuaban los estudiantes con la segunda pregunta.

—Porque no se querían someter y por desobediencia —manifestaban los alumnos del 5°A.

—Porque se trataba de una población pobre y poco atendida por el Estado —respondía un primer grupo del 5°B.

—Porque Ayacucho fue el epicentro de la revolución de Sendero Luminoso y de allí era su líder, Abigael (Abimael) Guzmán —acotaba un segundo grupo del 5°B sin reparar en el error del nombre.

[...]

—Reflexiona. ¿Por qué crees que este grupo terrorista utilizó el terror contra la misma población que ofreció supuestamente defender? —daban lectura a la última pregunta del texto.

—Porque los campesinos estaban en contra de ellos debido a que los terroristas confundieron la idea de restaurar con su conveniencia —finalizaban su intervención los estudiantes del 5°A.

—Porque la participación política no estaba dando sus frutos —señalaban los estudiantes del 5°B.

(Clase del 5° A, observación directa, 02 de septiembre de 2019 y clase del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

No obstante, algo particular sucedió mientras unos representantes de grupo leían su respuesta a la primera pregunta. Fue un evento distinto dentro de la dinámica de exposición puesto que desencadenó una réplica de la docente ante lo que manifestaban los estudiantes. Resulta ser un pasaje que revela la percepción de los alumnos a través del uso de una palabra que califica el accionar de Sendero Luminoso. Sin embargo, la denominación empleada parece responder a una voz ajena o mediada que los estudiantes evidenciaron de manera coherente, aunque ingenua. Con la intervención de la maestra se buscó darle un sentido o definición a la palabra que los alumnos no pudieron sustentar:

—Actuaban como una secta que impartía terror en las comunidades lejanas de Ayacucho — proponen los estudiantes del 5°B ante la primera pregunta del texto.

—¿Por qué han usado el nombre “secta”? —reacciona la maestra para resaltar el uso de esa palabra.

Ante ello, los estudiantes permanecen callados.

—Bueno, secta remite a separar. En este caso, este grupo terrorista se separó de los grupos democráticos —precisa la docente ante la ausencia de respuesta por parte de los alumnos.

(Clase del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

Así mismo, sobre la base de la primera pregunta es que la representante de un grupo de estudiantes evidenció el vínculo de lo leído con una experiencia audiovisual. Para la estudiante, la recurrencia a una película funcionó como un hecho verídico que le permitió entender el accionar violento de Sendero Luminoso en los pueblos desfavorecidos del país. Recordemos que aproximarse a la

violencia política como contenido escolar revela un contexto de diversidad de memorias que son alimentadas por “la mediación familiar, social o cultural” (Martin-Barbero, 1987). Tal es así que los profesores con los estudiantes están llamados a reconocer la mencionada interacción familiar y sociocultural que les dota de saberes previos acerca del CAI. Llegado a este punto, corresponde a la figura docente guiar el análisis crítico de esos sentidos comunes por medio de preguntas que conduzcan a la reflexión o profundización sobre los tópicos que se desprenden. Pero, resulta cierto que la mediación audiovisual de la alumna fue abordada descriptivamente y el origen de la fuente jamás fue develado. Así, la maestra sólo limitó este pasaje al marco de lo anecdótico sin tomarlo como una oportunidad para realizar un contraste de referencias o discursos entre el libro escolar y la película sobre el CAI:

—Los terroristas procedían con crueldad y violencia, eliminando pueblos enteros como en la película que he visto donde un grupo de personajes llegan al pueblo y los militares intervienen. Todo se vuelve caos, sienten terror —explica la estudiante.

—¿Qué película has visto? ¿Es Flor de Retama? —interviene la maestra, inquieta por descubrir si es que acaso se trata de una película que ella ha visto con anterioridad.

—No recuerdo su nombre —dice la estudiante sin confirmar que ese sea el título.

(Clase del 5°B, observación directa, 04 de septiembre de 2019)

De la lectura inicial se transcurrió a una serie de exposiciones que fueron resultado de otros trabajos grupales. Los estudiantes debieron leer y extraer las ideas principales sobre los diversos temas del CAI que su libro texto les ofreció. Teniendo como referencia la anterior apertura al tema, fue

indudable el desarrollo de una similar dinámica grupal donde los escolares permanecieron desorganizados y entre el barullo, algunos de ellos planificaron sus resúmenes u organizadores visuales. Con posterioridad, los estudiantes plasmaron lo elaborado en papelógrafos que funcionaron como recursos para sus exposiciones.

En particular, lo trabajado sobre el tema de “Verdad, Justicia y Memoria Colectiva” que el texto escolar presenta en la página sesenta y uno fue de vital importancia para poder rescatar la pertinencia del CAI en la actualidad. De esta manera, entre los conceptos desarrollados se hace referencia a la memoria histórica y al olvido, los cuales son enmarcados en sociedades que han experimentado procesos de violencia o de vulneración a los derechos humanos. Sin embargo, resultó curioso el planteamiento de los alumnos expositores alrededor de, únicamente, los conceptos de verdad, justicia y de lo que correspondió a la Comisión de la Verdad. Así, comprendieron a la memoria como un término secundario, sin saberlo vincular con los otros temas. Por ello, los estudiantes definieron a la memoria desde la idea romantizada de *memoria viva* con la que se acepta la prevalencia del pasado en el presente y en el futuro de las sociedades. Cabe señalar que esto último también se aborda en el libro texto. Pero, los estudiantes evitaron ahondar en el segmento del libro donde se presenta a la memoria como un campo que no está libre de disputas y que demanda una respuesta ciudadana para hacer frente al olvido.

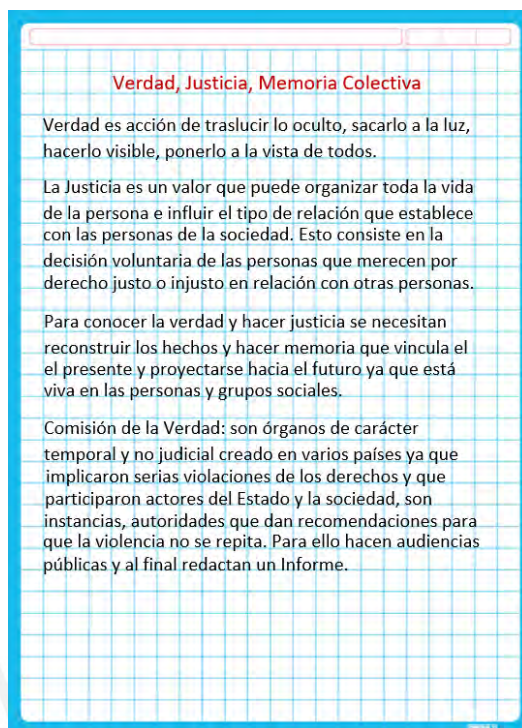


Figura 25. Representación de un papelógrafo producido por estudiantes para la exposición del tema.

Además, luego de las exposiciones sobre el referido tema, la maestra propició una dinámica donde sólo hizo explícito el vínculo de los términos, desatendiendo el concepto de memoria colectiva que se desprende de un proceso como el CAI. En coherencia con ello, se evidenció un intento por aferrarse a los mismos conceptos que los estudiantes desarrollaron durante sus intervenciones. Ambas posturas, tanto de la docente como de los alumnos, demostraron una lectura del libro como una réplica de los contenidos. Dichas personas evadieron reflexionar sobre la injerencia del texto para la práctica de memoria que ellos mismos pudieron realizar en el aula.

—¿Qué es la verdad, la justicia? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Qué importancia tiene ambos conceptos para el contexto que abordamos? —pregunta la docente después de haber escuchado a los expositores.

—La verdad tiene que ver con que cada persona sabe de lo ocurrido. Y la justicia es lo que nos permite convivir juntos —responde el estudiante que expuso sobre el tema.

—Mira, la justicia es repartir de manera equitativa las cosas. En la época del terrorismo existió injusticia, destrozos y atentados contra la ciudadanía. Para que exista la justicia, esta tiene que ir de la mano con la verdad. Entonces, ¿qué importancia tienen los conceptos de justicia y verdad para la existencia u origen de la CVR? — concluye la maestra con una interrogante que se pierde entre el ruido del salón por lo que decide pasar a la siguiente exposición.

(Clase del 5ºA, observación directa, 05 de septiembre de 2019)

Tratándose de una etapa importante para la construcción de conocimientos, los trabajos grupales que los estudiantes expusieron devinieron en una difusión de mensajes regidos por la información que el libro ofrecía para la clase. Muestra de ello fueron las situaciones donde la voz de los estudiantes seguía la lectura de lo escrito en el papelógrafo. Es decir, las exposiciones consistieron en la repetición de versiones abreviadas sobre los temas descubiertos en el libro. Por este motivo, la labor de la profesora se limitó a formular preguntas inducidas que demandaban la comprensión literal de los alumnos acerca del texto. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes estuvieron cubiertas de silencios, titubeos o de una dependencia al papelote, así como a las hojas que mantenían entre sus manos durante las presentaciones. Además, los estudiantes que se mantuvieron como público oyente demostraron gran desinterés y poca atención ante los contenidos que otros grupos exponían.

Luego de concluir las exposiciones, la consigna de la profesora fue evaluar la retención de los temas que los escolares encontraron a lo largo del libro. De esta manera, la maestra propuso un esquema de contenidos sobre el CAI para constatar que los alumnos puedan preservarlos en sus memorias. Manteniendo el esquema como un guión que permitía dotar de un orden a los temas, la docente interrogaba acerca de cada contenido a los estudiantes. Conforme iba cumpliendo el abordaje de los diversos puntos, la educadora completaba la pizarra con la información que se revelaba por cada respuesta a las preguntas.

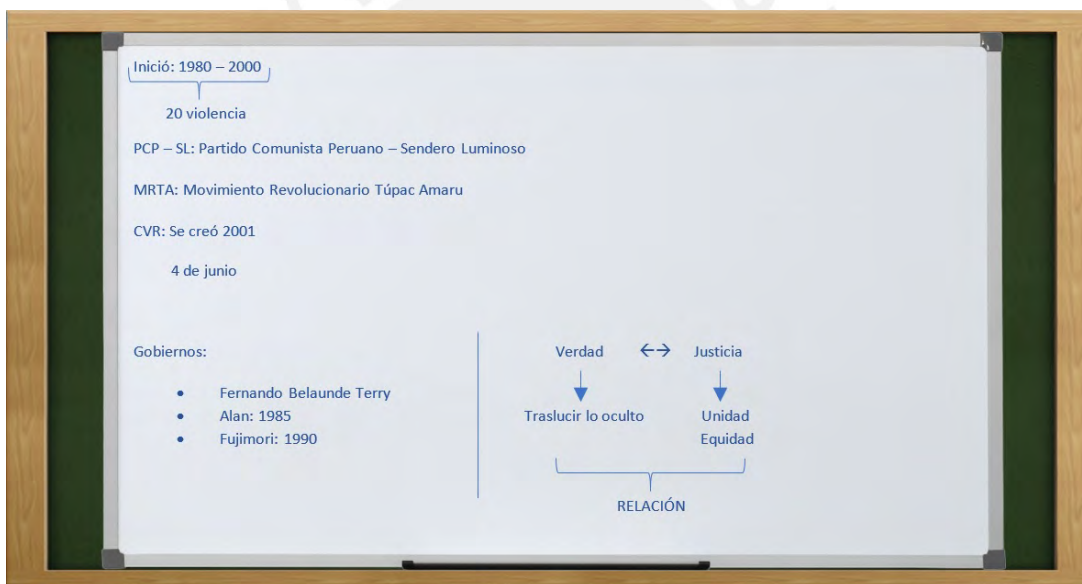


Figura 26. Representación de la pizarra observada durante la clase del 5°D, 12 de septiembre de 2019.

En primera instancia, el interrogatorio de la maestra comenzó resaltando ¿cuál fue el tiempo de duración del terrorismo? Con la ayuda de los estudiantes, la educadora detallaba en voz alta que la fecha de inicio fue en 1980 y su duración se extendió hasta el año 2000. Este reconocimiento de las fechas oficiales que el libro texto revela basándose en el Informe Final de la CVR, constituye

un dato importante que la profesora destacó de manera exacta para que los estudiantes lo repitieran. Es decir, el anclaje de estas fechas en la memoria de los alumnos ocurrió sin vincularlas a acontecimientos determinados que implicara una mayor profundización de lo que se conoce con el nombre genérico de terrorismo. La duración del CAI en cantidad de años que los escolares contestaron es evidencia de un ejercicio pragmático u operativo, ciñéndose a una suma específica cuyo significado no está determinado por un deseo de conmemoración. Así mismo, la información nueva que señalaba la docente sólo se limitó a funcionar como un comentario realizado para vincular el tema con la actualidad del país, evitando hacer partícipes de ello a los alumnos de la clase:

—Entonces, ¿cuántos años duró la época del terrorismo? —precisa la maestra frente a la pizarra.

—¡Veinte! —contestan al unísono un grupo de estudiantes varones.

—Y el terrorismo todavía sigue existiendo. Postulan a partidos políticos —concluye la profesora.

(Clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre de 2019)

Una comprobación de aprendizajes basada en la comprensión de siglas también se registró en las clases de “Formación Ciudadana y Cívica”. El cuestionamiento para develar ¿qué significa PCP-SL, MRTA y CVR? se presentó como uno de los “pocos datos que [los estudiantes] deben tener en cuenta porque la historia no es para memorizar, sino que para aprender” (Acotación de la maestra en la clase de 5°B, observación directa, 11 de septiembre de 2019). La última frase que expresó la docente se desvirtuó con una dinámica restringida a la repetición que se iba logrando con el interrogatorio. Así, las interpelaciones de la educadora estuvieron direccionadas hacia la

correcta identificación de nombres, así como de personajes que serían motivo de una posterior prueba o evaluación de verificación pedagógica:

—Bueno, voy a empezar a evaluar la próxima semana. Entonces, ¿qué significan las siglas PCP-SL? —advierte la docente para que su pregunta capte la atención de los estudiantes.

—Pensamiento... —dice, tímidamente, un alumno.

—¿Pensamiento? —replica la maestra con sorpresa.

—Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso. Y Fujimori también tuvo que ver en esa época

—recalca otro estudiante sentado cerca al pupitre.

—Claro, Alberto Fujimori sigue vivo y pagando condena. Pero ¿quién fue el máximo representante del terrorismo? —indica la profesora.

—¡Abimael Guzmán! —contestan, rápidamente, algunas voces de estudiantes en la clase.

(Clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre de 2019)

Otro tema que la docente atendió con los estudiantes fue el papel de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), destacando la fecha y los motivos de su creación. A diferencia de los anteriores contenidos, los alumnos demostraron dificultades para reconocer la fecha cuando se fundó la CVR por lo que necesitaron de una contextualización al respecto por parte de la maestra. En este sentido, la voz de la profesora siempre se mantuvo presente para evidenciar la información que los estudiantes no respondían, así como direccionar o aprobar las respuestas que se compartían en el aula. El recorrido alrededor de las acciones desplegadas por la CVR muestra una recurrencia

a los testimonios que tanto la docente como los escolares identificaron someramente. Con ello, los rostros más visibles a los que la educadora hizo referencia fueron los testimonios de víctimas civiles que estaban señalados en el libro texto. Ante esto último, en las clases observadas no se identificó una necesidad por indagar más allá de los resumidos testimonios, sino que bastó la réplica de lo que el libro ofrecía:

—¿Qué sucedió en el año 2001? —comparte esta interrogante la maestra para toda la clase.

Pero, los estudiantes del salón permanecen en silencio.

—La creación de la CVR, el cuatro de junio... La Comisión de la Verdad y la Reconciliación abordó los testimonios de las personas afectadas, con familiares desaparecidos... En su libro encuentran el testimonio del sacerdote que también padeció los estragos de la violencia —plantea la profesora ante la ausencia de respuestas por parte de los alumnos.

(Clase de 5°B, observación directa, 11 de septiembre del 2019)

[...]

—¿Por qué se creó la CVR? —interpela la maestra a un estudiante del 5°D.

—Porque se tenía que investigar lo que sucedió en el período de violencia —contesta el alumno desde su carpeta.

—¿Cómo investigó la CVR? ¿Qué hizo? —le replica la educadora al estudiante.

—Con una comisión... —dice temeroso el alumno.

—¿A través de...? —le interrumpe la docente para intentar direccionar la respuesta del estudiante.

—De entrevistas... —señala el alumno.

—Muy bien, a través de entrevistas, de los testimonios —finaliza la aprobación de la profesora.

(Clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre del 2019)

Por otro lado, también se enfatizó en ¿quiénes fueron los presidentes durante esa época? De esta manera, la docente desarrolló una confirmación de nombres como Fernando Belaunde Terry, Alan García y Alberto Fujimori, pasando por el año de sus gobiernos en 1980, 1985 y 1990, respectivamente. No obstante, la maestra orientó la mirada en este tema sin atender los acontecimientos o acciones llevadas a cabo durante estos regímenes. Entonces, la comprobación de los conocimientos obtenidos se enmarcó en un listado de datos por verificar dogmáticamente, evitando las réplicas y las discusiones. Únicamente, la profesora ofreció la oportunidad de sondear una posible respuesta acerca del candidato que postuló con Fujimori para las elecciones presidenciales de 1990:

—A ver, ¿con quién postuló Fujimori a la presidencia? —reta la docente a los estudiantes de la sección “D” para que respondan.

—Con Mario Vargas Llosa —contesta un estudiante raudamente.

—¡Qué niño para más inteligente! —precisa la maestra ante la respuesta brindada.

(Clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre de 2019)

Para la docente fue necesario retomar el cuestionamiento acerca de ¿qué relación existe entre verdad, justicia y memoria? En este trío de temas que se identificaron oralmente, la gran ausente

fue la noción de memoria puesto que la profesora sólo procedió a atender la definición de lo que es verdad, así como de lo que es justicia. Por este motivo, la pregunta inicial devenía en una consulta más corta sobre el indesligable nexo entre verdad y justicia. En el afán por concentrarse en esos dos conceptos que la maestra demandaba, los estudiantes se valieron del libro como muestra de su ausente interiorización de los temas y de su deseo por ajustarse al contenido literal del texto. Con el fin de motivar la atención de los alumnos, la educadora adaptaba el contenido a situaciones en las que ellos podían verse identificados. Resulta particular atender el sentido que adquiere el discurso de la docente puesto que evidencia una legitimación de roles masculinos y femeninos que son aceptados, entre risas y bromas, al interior del aula. Esto último desorientó la atención en la interrogante principal por lo que pasó a un segundo plano en el rumbo de la clase:

—¿Qué era la verdad? ¿Puedo ejercer justicia sin conocer la verdad? Por ejemplo, es como el caso de un estudiante con dos enamoradas. Esas chicas no saben la verdad porque están siendo engañadas, cada una piensa que es la única enamorada. Entonces, cuando esas dos chicas busquen justicia no podremos defender al estudiante porque él no está actuando con la verdad. Así es como la verdad y la justicia están relacionadas —intenta ejemplificar la profesora para hacer más cercano el tema a sus estudiantes.

(Clase de 5°B, observación directa, 11 de septiembre de 2019)

Como último punto, el tema de Ayacucho tuvo su espacio en el interrogatorio. Los estudiantes mostraron desinterés para mencionar el nombre del lugar cuando la maestra les pidió identificar el departamento donde el CAI tuvo mayor impacto. De igual manera, la docente preguntó acerca de las razones por las que se consideraba a Ayacucho como una zona damnificada debido a la

violencia política. Pero, los alumnos no lograron formular ideas, sino que le cedieron el ejercicio de las respuestas a la misma profesora como se muestra en la siguiente dinámica observada:

—Y, ¿qué lugar fue el más afectado? Esa es otra pregunta de examen —señala la maestra para que la pregunta sea contestada por algún alumno de la clase.

Sin embargo, en el salón los estudiantes permanecen callados.

—¡Ayacucho! Porque sigue siendo el lugar más pobre y allí sigue existiendo el terrorismo porque están alejados, no existe la ley —precisa la docente desesperada porque ningún estudiante contestó a su cuestionamiento.

(Clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre de 2019)

[...]

—¿Por qué Ayacucho fue el departamento más afectado? —consulta la profesora a un estudiante del aula, retomando un tema que fue abordado durante la primera semana de clase.

El estudiante permanece en silencio y mira su libro texto, intentando hallar la respuesta en este.

—Por la pobreza... Por la lejanía del lugar ya que no tenían acceso a medios de comunicación. Y muchos campesinos estaban en contra de todo eso. Pero, si ya estaban en contra, ¿por qué no podían botar a los terroristas? —finaliza la maestra con una pregunta que no consiguió respuesta alguna entre los estudiantes asistentes.

(Clase del 5°B, observación directa, 11 de septiembre de 2019)

La comprobación de los aprendizajes sobre la violencia política fue posible mediante una comunicación repetitiva alrededor de los contenidos encontrados en el libro texto. Así, el método

del interrogatorio se centró en la réplica de datos exactos y rotundos, haciendo improbable la agencia de las personas para demostrar su comprensión del tema como producto de un anterior análisis de las lecturas. En cambio, se arrastró un similar panorama de aprendizaje desarticulado y superficial desde las primeras etapas observadas. Entonces, sólo se hizo evidente el afán de la maestra por alcanzar un aprendizaje memorístico a partir de un escueto repaso que cohesionó la información más relevante con el fin de, posteriormente, evaluarla.

A modo de desenlace, la profesora decidió realizar una exposición sobre el tema con el que el libro clausura el abordaje del CAI. Sin embargo, antes de iniciar con el método expositivo, los estudiantes de las secciones “A”, “B” y “D” leyeron en voz alta las páginas sesenta y nueve, así como la setenta. Este ejercicio de lectura consistió en el intercambio de voz que realizaban los alumnos después del término de un párrafo. Mientras los estudiantes leían, la maestra organizó la información relevante del texto en un esquema que fue colocado en la pizarra. Como sucedió con el método del interrogatorio, el esquema funcionó como una pauta que dotaba de orden a las ideas y que la profesora iba completando conforme explicaba el tema a los estudiantes del salón.

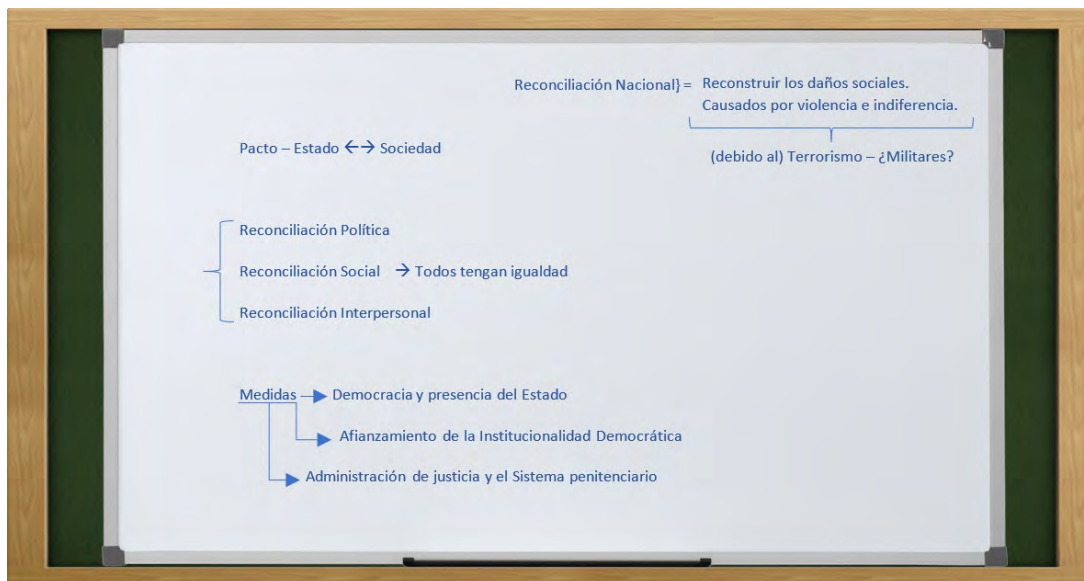


Figura 27. Representación de la pizarra observada durante la clase del 5ºA, 09 de septiembre de 2019.

La exposición de la educadora se fue construyendo desde una oralidad que se estructuró en base a determinados tópicos, los cuales fueron extraídos del texto que antes leyeron los alumnos. Así, la presentación de los temas se planteó desde una posición didáctica que buscaba una transmisión de los mensajes o datos sobre el CAI. A la maestra le bastó explicar los contenidos que se encontraban en el libro de manera rauda y realizando ciertas variaciones en la información. Pero, esas variaciones sólo consistían en un parafraseo que perpetuaba la réplica fiel del texto. Esto mismo permite reconocer que la preparación de la profesora sobre el tema se basó en la consulta del libro texto como única fuente de apoyo. Tal es así que la docente desarrolló una dinámica de preguntas retóricas para captar la atención de la clase mientras se expresaba. Sin embargo, este estilo de interpelaciones sólo existía para reforzar la misma información que la maestra contestaba sin propiciar la intervención de los estudiantes. Por esto último, en un panorama donde los alumnos asumían la presentación de su profesora como un dictado que tenían que copiar en sus cuadernos,

la participación de un estudiante resultó sorprendente porque contestó de manera oportuna a una pregunta. Ante esto, la reacción de la educadora fue detenerse para comentar la intervención con rapidez y luego de ello, continuó con lo planificado:

—Después de leer las dos páginas. ¿De qué trata el texto? ¿Por qué se necesita de esa Reconciliación Nacional? ¿Por qué motivo? —apertura su exposición la maestra para motivar la atención de los estudiantes con preguntas retóricas que ella misma responde durante la continuación de su presentación.

—Luego de lo padecido con el terrorismo, se necesitó reconstruir los daños sociales causados por la violencia y la indiferencia. Se evidenció un abuso de autoridad por parte de autoridades que estuvieron involucradas y se sospecha que los militares tienen culpa ya que cometieron abusos. Entonces, ¿por qué motivo coloco a los militares en signo de interrogación? —interpela la profesora a la clase.

—Porque se supone que los militares debían protegerlos; sin embargo, ejercieron violencia — responde, sorprendentemente, desde el fondo del salón un estudiante.

—Ajá, la labor de la CVR fue precisamente evidenciar ese tipo de abusos, de violencia... Entonces, ¿por qué hablamos de Reconciliación Política? ¿Qué significa política? El conjunto de personas que tienen poder. Se buscaba que ese conjunto de personas con poder se reconcilie con la sociedad porque había problemas o resentimientos debido a lo ocurrido —desarrolla la docente el primer punto sobre Reconciliación Política.

—¿Por qué Reconciliación Social? Para que las personas que se sentían relegadas puedan acceder a puentes o ayuda para eliminar las brechas. Es decir, que todos tengan igualdad —dice y escribe la educadora esta idea en la pizarra acerca de la Reconciliación Social como segundo punto.

—¿Por qué Reconciliación Interpersonal? Era necesario reconciliarse entre personas debido a que se sufrieron secuestros e impartición de violencia entre unos y otros —precisa la profesora alrededor de la Reconciliación Interpersonal.

(Clase del 5°A, observación directa, 09 de septiembre de 2019)

A lo largo del abordaje del tema, fue evidente el necesario nexo de la reconciliación con la actualidad. Pero, el desempeño de la educadora se limitó a prescribir el contenido sintetizado y literal sobre los lineamientos de la CVR que aparecían en el libro. La constante referencia al texto funcionó como una gran atadura que hacía imposible alguna reflexión acerca del estado actual en que se encuentra este proceso de reconciliación para nuestro país. Además, aunque no ocurrió, esta posible reflexión hubiese resultado pertinente para motivar el posicionamiento de los estudiantes como ciudadanos críticos y dialogantes alrededor de nuestra realidad que aún mantiene deudas pendientes con su pasado:

—Con miras a hacer posible la reconciliación nacional, se demandaron y propusieron medidas. Ya en su libro ustedes han leído que se buscó el afianzamiento de la democracia, la presencia del Estado, la administración de justicia y del sistema penitenciario. Entonces, ahora van a desarrollar un blog sobre todos los temas de la clase hasta este último que hemos visto hoy día —finaliza la profesora con el encargo de una actividad.

(Clase del 5°A, observación directa, 09 de septiembre de 2019)

Por todo lo demostrado, las metodologías empleadas como la lectura dirigida, el trabajo grupal, la formulación de preguntas y las exposiciones son mecanismos tradicionales, cuyo ejercicio es bastante recurrente en las aulas. Así, la puesta en práctica de las técnicas pedagógicas se tornó un ejercicio de aparente libertad otorgada a los estudiantes. Pero, en realidad, la recurrencia a las metodologías descritas estuvo cercana al modelo de comunicación unidireccional. Así, la interacción de la maestra con los estudiantes se restringió a un intercambio de mensajes sobre la violencia política que, literalmente, se encontraban en el texto abordado. No obstante, el potencial participativo de estas metodologías llegó a tamizarse, precariamente, por ciertas mediaciones que confluieron en un intento por negociar los sentidos alrededor del CAI. Sin embargo, los diálogos escuetos y espontáneos sobre aspectos diferentes a lo que el texto mostraba no ameritaron el ejercicio crítico de los estudiantes para profundizar en las lecturas realizadas acerca del tema.

La docente demostró agencia para incurrir en comentarios que evidenciaron el latente vínculo de la violencia política con nuestro presente. Sin embargo, muchas de estas intervenciones se presentaron como artificios retóricos que no motivaron una participación de los alumnos para debatir sobre la implicancia del CAI en el necesario ejercicio ciudadano que demanda nuestra actualidad. Precisamente, la comunicación que se pretende en espacios educativos alrededor de temas como la violencia política amerita la planificación de metodologías y el empleo de recursos para que las interacciones de aula hagan posible la construcción de conocimientos recíprocos entre maestros y estudiantes (Kaplún, 2010). El aprendizaje dialógico demanda una serie de interrelaciones en la producción de los mensajes que se comparten para generar consciencia de una realidad que merece ser transformada (Freire, 1987). Estos enfoques de los cuales se nutre la comunicación educativa siguen siendo ajenos a la práctica pedagógica que descuida el vínculo de

los contenidos estudiados con la agencia de los estudiantes para forjar conocimientos que los conduzca a impactar en su realidad.

Entonces, a lo largo de las clases, sólo bastó la voz emisora de la maestra para resaltar las ideas con preguntas literales, darles un sentido y ponerles fin sin motivar la intervención analítica de los alumnos. Luego de cumplir con sus exposiciones, el silencio en que incurrieron muchos estudiantes funcionó como una práctica que desnuda un tratamiento del tema desde la dependencia absoluta al libro escolar. Es decir, las respuestas de los alumnos siempre estuvieron condicionadas a la repetición y confirmación de los contenidos literales por lo que sus voces se vieron opacadas ante la imposibilidad de debatir ideas ajenas al texto. Justamente, esa dependencia rigurosa y acrítica dirigió el planteamiento de las metodologías que la docente ejecutó con los estudiantes alrededor de nuestro pasado violento.

4.1.2. En la clase de Ciencias Sociales

La clase observada de historia evidenció una mayor organización y delimitación de las funciones desempeñadas tanto por el maestro, así como por los estudiantes. La apuesta por un estudio dirigido hizo posible la identificación de períodos donde los alumnos se desarrollaron bajo la guía didáctica del educador. Por ello, en la pizarra, se visualizaba la siguiente pregunta: “¿Creen que sólo la crisis económica y la falta de oportunidades para los más jóvenes son la causa del origen del terrorismo?”. Ante la pregunta, los escolares compartieron ideas generales y, en ocasiones, sucintas por lo que no lograron argumentar su opinión. La metodología devino en la

recopilación de los saberes previos que los alumnos evidenciaban y que el profesor registraba en la pizarra del salón:

—Entonces, ¿creen que sólo la crisis económica y la falta de oportunidades para los más jóvenes son la causa del origen del terrorismo? —interpela el docente a los estudiantes de la clase.

Luego de un breve silencio en el aula, los alumnos comparten sus respuestas.

—Independientemente de esa ausencia siempre habrá terrorismo —precisa un estudiante como primer comentario a la pregunta por lo que el educador coloca en la pizarra “No haya → crisis → terrorismo”.

—Los terroristas se educan desde pequeños —dice otro alumno desde su asiento, permitiendo que el docente escriba en la pizarra “Desde → pequeños”.

—Sí causa —interviene una estudiante, escuetamente, siendo así que el maestro también considera esta idea en la pizarra.

—El terrorismo no favoreció a los jóvenes —señala un alumno ante la atención del profesor que luego de escuchar la idea, coloca en la pizarra “No favoreció → jóvenes”.

(Clase del 5ºD, observación directa, 26 de noviembre de 2019)

Cuando una estudiante sugirió que “los terroristas buscaban iguales oportunidades para todos, pero [esto] no se pudo lograr”, un silencio incómodo se apoderó del aula y sólo fue interrumpido cuando el profesor indicó que eso no estaba preguntando. Es decir, el maestro evitó ahondar en la idea propuesta, obviando su consideración en la pizarra y desencadenando una sensación de censura que la alumna aceptó con su silencio.

Posteriormente, con la indicación de abrir el libro de “Historia, Geografía y Economía”, el profesor orientó la realización de una lectura grupal alrededor de los contenidos evidenciados en las páginas ciento cuarenta y seis, así como ciento cuarenta y siete. Los estudiantes prestaron atención y continuaron la lectura en silencio mientras un estudiante era quien leía en voz alta. Así, la clase transcurrió entre el descubrimiento de información acerca de los iniciales años del Conflicto Armado Interno (CAI) que comprende la aparición de Sendero Luminoso (SL) y del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) durante los gobiernos de Alberto Belaunde y de Alan García Pérez.

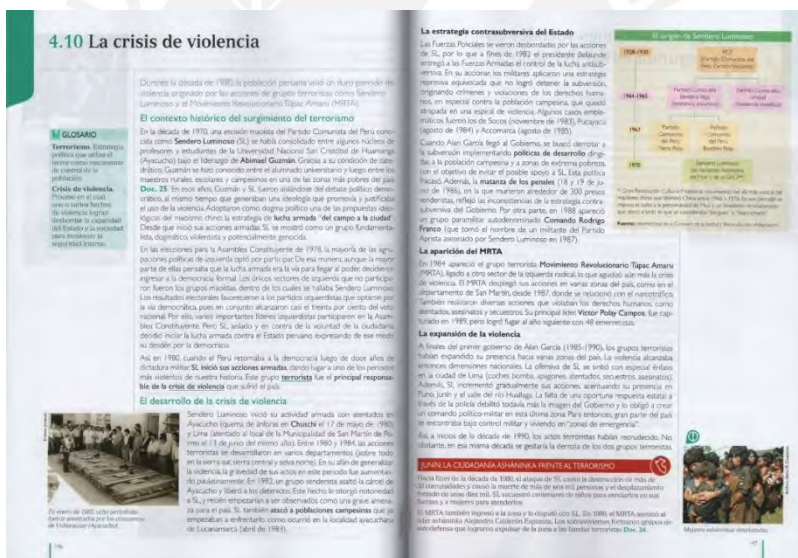


Figura 28. “La crisis de violencia” en las páginas ciento cuarenta y seis, así como ciento cuarenta y siete del libro de “Historia, Geografía y Economía”.

Cercanos al fin de la lectura grupal, surgió la referencia al testimonio de una mujer asháninka que iniciaba con la expresión “Como chanchos [...]” (Santillana, 2015a, p.151). Frente a ello, los estudiantes reaccionaron con carcajadas. Este evento devino en actitudes irrespetuosas ya que, a

partir de aquella expresión, los alumnos se involucraron en situaciones similares al comentar “como tú” o “tú debes de saber bien”. El contexto observado puso de manifiesto la lejanía emocional de los escolares en su intento por sentir empatía ante el testimonio leído. El profesor sólo pidió que los estudiantes se calmaran para que no interrumpieran la lectura del testimonio. Entonces, una vez que se finalizó la lectura, el maestro indicó que el testimonio estaba escrito así porque “a los asháninkas se les dificultaba hablar el español debido a que no era su lengua materna”. No obstante, se evidenció el dilema por conocer la historia de un otro que mereció una atención más consciente para que los estudiantes se cuestionen sobre la cruel incurcencia en la degradación de la condición humana.

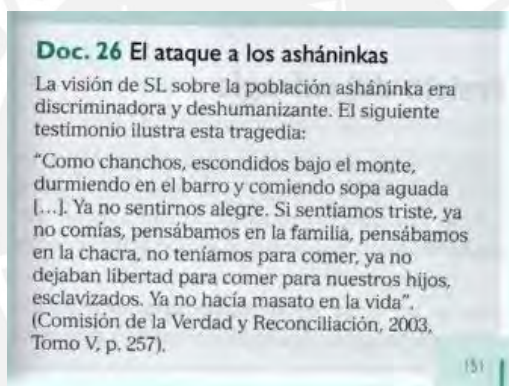


Figura 29. Testimonio de sobreviviente asháninka presentado en el libro como documento para profundizar el tema.

La segunda parte que se desarrolló luego de la lectura grupal estuvo destinada a retomar la pregunta del inicio de clase. A pesar del incipiente desorden para llevar a cabo esta dinámica, se registraron deficiencias en la transmisión de los mensajes. La recurrencia absoluta al texto escolar hizo que el diálogo se mantenga en un nivel superfluo al momento de orientar el sentido de los temas acerca de la violencia política. Así, muchas de las ideas compartidas entre el educador y los estudiantes fueron recibidas linealmente, acabando con la réplica literal de los contenidos en la pizarra.

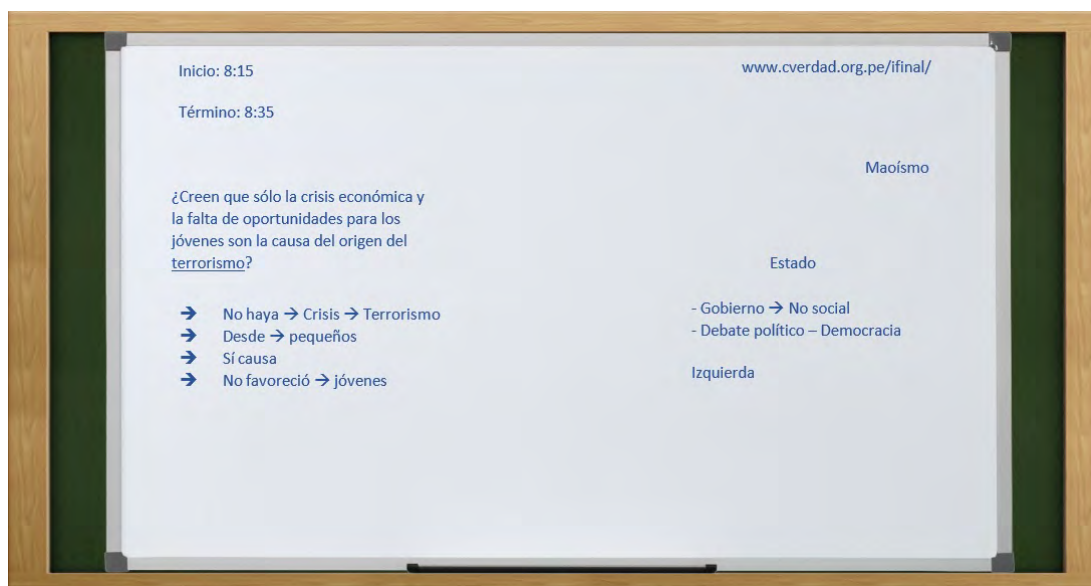


Figura 30. Representación de la pizarra observada durante la clase de Historia del 5°D, 26 de noviembre de 2019.

Con posterioridad, la clase devino en consultas que fueron propiciadas por los mismos alumnos a su profesor. En este sentido, un estudiante se animó a motivar un comentario del profesor, consultándole “¿qué es el terrorismo para usted?”. Por ese motivo, el educador respondió que “fue un acto violento que se valió de la ingenuidad de los jóvenes”. Ante esta precisión, los estudiantes no se sintieron interpelados por el papel de generaciones jóvenes durante la violencia política ocurrida en el país. En cambio, el discurso del maestro fue motivo de un diálogo posterior sobre la probable existencia de terrorismo en Huancabamba, una localidad de la sierra piurana. Justamente, el sentido que adquiere esta interacción entre el nuevo estudiante y el educador es un reflejo de la latente desconfianza o temor que genera la lejanía de una realidad que fue azotada por la violencia política en Piura. Pero, la mediación del educador, en lugar de resaltar la necesidad de investigar antes de brindar suposiciones basadas en nulas pruebas, contribuyó a la estigmatización de Huancabamba como una provincia piurana que para el imaginario colectivo se encuentra congelada en el tiempo:

—Sí, como en Huancabamba —reacciona un estudiante.

—¿Tú crees que en Piura hubo terrorismo? —consulta el profesor.

—En Huancabamba está el terrorismo —dice con seguridad el alumno.

—¿En qué parte? Creo que en una parte de Huancabamba aún hay terrorismo, no en todo Huancabamba... —sugiere el educador.

—Pero, profe, ¿por qué no pueden combatirlo? —formula el escolar con aprehensión.

—Porque hay lugares donde la policía no puede ingresar —concluye el maestro.

(Clase del 5ºD, observación directa, 26 de noviembre de 2019)

Lejos de detenerse a considerar la anterior situación como un problema que ameritó un análisis histórico desde la actualidad, el profesor decidió continuar con lo programado. Así, la tercera parte de la sesión fue el encargo de un organizador que los estudiantes debían realizar en torno a las causas y efectos del CAI. Para el cumplimiento de esta actividad, el docente repartió las laptops XO OLPC 1.5 de color azul, las cuales estaban identificadas con un número que cada estudiante reconoció como suyo. El programa XMind fue utilizado en la construcción del diagrama de Ishikawa o esquema de causa y efecto. Por ello, el maestro pidió la formulación de, como mínimo, cinco causas y cinco efectos del CAI que debían organizarse de derecha a izquierda.

En los veinte minutos previstos para concluir con la actividad, los estudiantes llamaban al educador para consultarle sobre lo que iban avanzando en torno al esquema. Así, se observaron casos de

alumnos que necesitaron de una orientación para identificar las causas con sus respectivos efectos. La interacción desenvuelta en el aula resultó particular cuando la pregunta de un estudiante demandó la guía del docente sobre una idea que le era difícil plantear en el diagrama. Y, curiosamente, el desenvolvimiento pertinente, holgado y minucioso tanto del maestro como del alumno fue evidenciado en un marco de interacción que sólo involucraba a ambos actores:

—Profesor, ¿una causa puede ser que Abimael Guzmán influenció? —le consulta un estudiante desde su carpeta al maestro cuando lo tiene cerca.

—Pero, eso fue para conformar su partido político —replica el educador.

—Claro, aquí dice que actuó en las universidades —sugiere el alumno, señalando el libro texto.

—Ya... Pero ¿por qué lo hizo? —interpela el profesor.

—Para reaccionar ante las injusticias sociales —concluye el estudiante.

—Allí la captaste, por allí está mejor... —aprueba el docente.

(Clase del 5°D, observación directa, 26 de noviembre de 2019)

Sin embargo, la insistencia y redundancia del mismo estudiante en torno a la anterior consulta denotó una necesidad por confirmar la aprobación del maestro. Esto debido a que el ejercicio de formular las causas, así como los efectos demandaba un esfuerzo de inferencia que no bastaba con la información de las páginas leídas, sino que se precisaba de un diálogo basado en preguntas para contrastar los datos ajenos a la lectura. Así, el desempeño de este alumno intentaba dilucidar las razones por las que se gestó el grupo senderista que era liderado por Abimael Guzmán:

—Profesor, ¿la falta de atención del Estado a los campesinos tuvo como efecto que Abimael Guzmán conformara su grupo? —vuelve el estudiante a consultarle a su profesor.

—Pero ¿con quién lo conformó? ¿Con los campesinos? —consulta el maestro.

—No, con los hijos de los campesinos —precisa el alumno.

—Claro... porque los campesinos de avanzada edad no le creían —sentencia el educador mientras se dispone a atender a otro estudiante que lo llama desde la puerta del salón.

(Clase del 5ºD, observación directa, 26 de noviembre de 2019)

Entonces, la incurrancia de diálogos a un nivel reducido, de intercambio directo de uno a uno, resultó beneficioso para el planteamiento o la identificación de las causas y efectos como actividad encomendada en clase. Sin embargo, las interferencias o ruidos se presentaron durante el encargo de las actividades en el cuaderno de trabajo. Así, la página cien fue encomendada para su realización en el aula, aunque esta consigna pasó desapercibida debido a que, en paralelo, los alumnos debían culminar con el diagrama de causa y efecto por lo que el tiempo se vio reducido a ello. Entonces, la acumulación de deberes por cumplir perfiló un contexto donde el educador comunicaba o asignaba tareas a escolares que aún se encontraban sumidos en responsabilidades pendientes.

Por otro lado, se encargó la tarea para casa de elaborar un artículo de opinión, basándose en las conclusiones generales de la CVR, así como respondiendo a la siguiente pregunta que el maestro

dictó de forma oral y que los estudiantes copiaron en sus cuadernos: ¿Qué condiciones económicas, sociales, políticas y culturales han cambiado en la sociedad peruana en el contexto que surgió Sendero Luminoso?⁴⁰ No obstante, la designación de esta actividad se sustentó en un enlace no verificado⁴¹ ya que el acceso a las conclusiones de la CVR era inviable desde la ruta virtual que proporcionó el maestro en la pizarra: www.cverdad.org.pe/ifinal/.⁴² Habiendo terminado con la etapa de tareas encargadas, el profesor pidió algunos comentarios sobre el tema aprendido. Ante la negativa o ausencia de respuestas, el pedagogo llamó a un estudiante para pretender iniciar un diálogo:

—Acosta, ¿qué opinas sobre lo que has aprendido? —consulta el docente de manera forzada a un estudiante que está parado en el salón sin prestar atención.

—¿Sobre lo de hoy? —reacciona el alumno un poco desorientado.

—Sí... —replica el profesor ante la obviedad de la consulta.

—Ah ya... Sobre los coches bomba, la violencia, las muertes... —aduce el estudiante para cumplir con lo que se le asigna.

—La violencia de esa época ha ido disminuyendo con el tiempo, profe —interviene otro estudiante ante la finalización de la clase que se hace evidente con el timbre del colegio.

(Clase del 5°D, observación directa, 26 de noviembre de 2019)

⁴⁰ La formulación de la pregunta es un tanto enrevesada. Pero, se entiende que la interpelación tenía el siguiente sentido: ¿Qué condiciones económicas, sociales, políticas y culturales del contexto en el que surgió Sendero Luminoso han cambiado en la sociedad peruana?

⁴¹ En el enlace donde se muestra la versión digital del Informe final de la CVR, el vínculo destinado a las conclusiones generales se encuentra desactualizado. Esto quiere decir que el contenido no puede ser consultado debido a que se le ha trasladado de dirección. Aunque, otra posibilidad sería que el enlace permanente para el acceso directo a la información haya sido eliminado.

⁴² Siendo así que los enlaces adecuados para acceder a las mencionadas conclusiones son los siguientes: 1) En el mismo sitio web de la CVR: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/conclusiones.php>> y 2) En el repositorio que ofrece el IDEHPUCP: <<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/111953>>.

Este último comentario del estudiante pudo ser motivo de un extendido debate que fue truncado por el tiempo. Aunque, también existe la posibilidad de quedar como una acotación que sólo evidenció la esperanza destinada en la disminución de la violencia durante nuestro presente y para nuestro futuro.

4.2. La educación en los medios: los rasgos creativos o expresivos en el uso de recursos mediáticos para aprender sobre la violencia política

Los medios de comunicación masiva forman parte del entorno en el que se desenvuelven tanto los maestros como los estudiantes. Así, una “educación en los medios” (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, p.254) se logra con el uso creativo de los recursos mediáticos como forma de apropiación y de transformación social. El trabajo en torno a los productos comunicacionales “no puede quedarse en la esfera de la interpretación, sino que debe trascenderla para alcanzar la de la acción” (Aguilar, 2015, p.32). Esto implica reconocer que la comprensión de un mensaje no sólo se limita a su decodificación “con los instrumentos «correctos» de análisis, sino que se haya inevitablemente enraizado en las relaciones sociales de la vida diaria” (Buckingham, 2005, p.192). Precisamente, debido al potencial formativo de los medios informativos es que también se les concibe como importantes mecanismos de expresión. Por ello, una educación fundamentada en el empleo de recursos mediáticos tendrá que explorar la dimensión de la comunicación como proceso creativo en el que las personas sienten la necesidad de expresarse.

Como hemos visto en el apartado acerca de *La educación sobre los medios*, la educomunicación comprende la lectura crítica de discursos o mensajes en diverso formato. Y valiéndonos de terminología literaria, la comunicación educativa también integra lo que se conoce como “escritura creativa” (Cassany, 2006). En el encuentro de ambos conceptos sucede que la lectura mediática complementa a la escritura creativa cuando “[...] los receptores comprenden los mecanismos de construcción de sentido para, a su vez, buscar o exigir nuevas fórmulas que les permita la expresión de mensajes” (Aguilar, 2015, p.32). Precisamente, con la exploración de un tema desde la lectura crítica se le da una importancia al contenido o a la problemática investigada. Sin embargo, “el deseo más la necesidad de expresarse constituyen el fundamento del proceso creador [...]” (Gutiérrez, 1973, p.128). Entonces, la primera etapa que nutre de información es importante para que el estudiante se cuestione sobre su posible aporte a la resolución del tópico estudiado. Y, desde ese cuestionamiento, las personas tendrán la necesidad de crear o reelaborar los contenidos para fundamentar su expresión por medio de los diferentes lenguajes que permiten los medios masivos.

La expresión de una persona a través de los medios de comunicación es un acercamiento a la transformación de su realidad. Con la práctica creativa, un individuo logra “pasar del estatus de receptor pasivo al de receptor activo e incluso al de productor-creador” (Gutiérrez 1973, p.203). Tal es así que la inclusión de un medio en el espacio escolar hace posible la creación de nuevos canales de comunicación para socializar y expresar los aprendizajes. Habiendo estudiado el CAI desde los diversos sentidos que los libros escolares aportan, los estudiantes debieron ser estimulados para reelaborar o crear mecanismos que fundamenten su expresión de nuevos mensajes acerca del tema. Por lo tanto, en un contexto como la escuela, resulta pertinente que los estudiantes sean más conscientes del “papel que cumple un medio de comunicación si es que ellos

mismos ejercen el acto emisor” (Kaplún, 2010, p.60) para expresarse sobre los eventos de crisis o de violencia política que fueron padecidos en nuestro país.

Una *educación en los medios* que sirva como contribución a la *pedagogía de la memoria*, se deberá desenvolver en correlación con la agencia de los docentes y estudiantes para influir en la historia que descubren sobre el CAI (Rocha, 2015). Con ello, el componente creativo de un proceso educacional estaría centrado en renovar los fundamentos de una pedagogía de la memoria desde la investigación y recopilación de testimonios o historias locales (IDEHPUCP, 2015a, p.15). De esta manera, el empleo de productos comunicativos va dirigido hacia el probable aporte de los actores por su motivación para desarrollar conocimientos en torno al período de violencia política. Sin embargo, el reto parecería encontrarse en el reforzamiento de esa motivación para que nazca desde los propios alumnos. A continuación, veremos que los estudiantes evidencian una gran predisposición para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). No obstante, ¿cómo es que su empleo atiende un enfoque educacional para motivar a que los escolares emprendan su aprendizaje sobre los variados temas de la memoria?

4.2.1. Lo recorrido en las clases de Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana

Las clases de Formación Ciudadana y de Ciencias Sociales revelaron a maestros con la capacidad de proponer el empleo de recursos mediáticos para el cumplimiento de tareas sobre el CAI. En este sentido, fue evidente la incurrancia de los docentes en el desarrollo de la competencia didáctica número veintiocho del Currículo Nacional para el desenvolvimiento de los estudiantes al interior

de entornos virtuales generados por las TIC. Así, con la mencionada competencia se busca que el alumno seleccione, interprete y evalúe información, así como modifique o cree materiales de comunicación digital en espacios virtuales conforme sean sus necesidades e intereses de aprendizaje dentro o fuera del aula (Minedu, 2017, p.151). Por este motivo, la maestra de Formación Ciudadana encomendó la creación de un blog como actividad para la finalización del tema, mientras que el profesor de Historia optó por el uso de las laptops XO 1.5, una tecnología muy popularizada por el Minedu en los espacios educativos.

La incursión de la docente en el encargo del blog demostró una serie de oportunidades y deficiencias para motivar la apropiación, así como la agencia de los escolares en la producción de nuevas ideas o sentidos sobre la violencia política que estudiaron en el curso. Por lo general, fue común que en la parte trasera del salón se formasen grupos de varones que, sentados en sus carpetas, miraban videos desde sus celulares con los audífonos colocados. Atendiendo este panorama, la maestra consideró que se trataba de una oportunidad para aprovechar el interés de los alumnos en el uso de artefactos tecnológicos desde los que podían cumplir con la actividad del blog:

Van a aprovechar este tiempo para elaborar sus principales ideas que luego van a subir en un blog. A ustedes que les gusta la tecnología y que siempre están en internet. El trabajo es individual, pero lo pueden hacer de a dos. Y me lo compartirán por Facebook, correo o lo que ustedes deseen. (Acotación de la profesora durante la clase del 5°B, observación directa, 11 de septiembre de 2019)

La creación de la bitácora digital fue concebida como una tarea posterior a la lectura de todos los temas sobre violencia política que el libro escolar les ofreció. Particularmente, el tema de *Reconciliación Nacional* se planteó como el eje sobre el que los estudiantes podían elaborar sus propias ideas para ser colocadas en el mismo blog. Durante las sesiones de aprendizaje, se observó que la propuesta pedagógica fue improvisada ya que la educadora no tenía noción del funcionamiento técnico o mediático de un portal web. Por ello, les destinó a los estudiantes la labor de que por sí solos cumplan con lo encomendado, precisando un “recuerden que otras personas van a ver lo que compartan, sino saben hacer un blog pues van a investigar cómo realizarlo” (Acotación de la profesora durante la clase del 5°A, observación directa, 09 de septiembre de 2019). Así, la profesora perfilaba una pretendida participación que fue exigida a los escolares sin que ellos se encuentren motivados o acompañados en su proceso de creación.

Entonces, ante la exigencia de realización de un blog sin una adecuada orientación de la docente, los alumnos mostraron desidia o preocupación por diversos factores como los aspectos técnicos. Tal es así que los estudiantes permanecieron inquietos por los criterios de funcionamiento de la bitácora virtual puesto que para muchos representaba una dificultad no saber los pasos a seguir para crearla, mientras que la docente consideraba que la posesión de un celular era motivo suficiente para que accedan a internet. Luego, reconoció que la ausencia de este componente en el aula era real por lo que pidió que los escolares vayan avanzando sus propuestas en una hoja puesto que iba a dejar “dos semanas para que investiguen, ordenen sus ideas y accedan a internet” (Acotación de la profesora durante la clase del 5°D, observación directa, 12 de septiembre de 2019). Sin embargo, había alumnos que usaban sus datos móviles para jugar o mirar videos. Entonces, cuando la docente les exigía avanzar con la tarea desde sus teléfonos, los estudiantes le

pedían una nueva explicación sobre lo encomendado. Sin lugar a duda, la educadora debió ofrecer una guía o pauta para que los escolares reconozcan el alcance comunicativo de un recurso digital como el blog. De esta manera, era necesario señalar que las especificaciones técnicas de una bitácora en la web permiten la difusión de información como resultado del análisis, así como de la creatividad que los alumnos desempeñan como emisores para hacer atractivo el tema a desarrollar.

Los aspectos de contenido también fueron motivo de preocupación. En el anterior segmento de este último capítulo sobre las clases observadas, se reveló que las lecturas del texto fueron precarias, sin llegar a capturar la real atención de los alumnos. Por este motivo, los estudiantes se apreciaban desorientados y con la sensación de no tener algo que decir sobre el tema. La profesora realizó explicaciones sobre lo que esperaba que coloquen en el blog, dirigiéndose a grupos reducidos de estudiantes del salón que se le acercaban a consultar. Mientras tanto, el resto de los estudiantes permanecían en sus asientos, conversando o haciendo alboroto en el aula. La deficiencia de las lecturas que fueron realizadas sin alcanzar un análisis crítico sobre el tema jugó en detrimento de la confianza de los escolares. Por lo mismo, hubo una gran muestra de alumnos que no lograron expresar sus opiniones sobre la violencia política con la actividad del blog puesto que les resultaba inusual o insólita de realizar:

Algunos alumnos copiaron un texto, lo hicieron y lo publicaron tal cual como está. Bueno, ellos como que parafrasearon la información que estaba en el libro texto. Y otros sí quisieron poner allí, por ejemplo, de que el terrorismo estuvo mal, el sufrimiento de las personas. Así, un poquito más sencillo y con sus palabras. Creo, como le dije, que es un intento, en realidad. Es un ensayo-error, como se dice. Para ir, quizás, colocando allí lo que es el uso de las TIC y también ver su capacidad

de ellos de apreciación, ¿no? De aportar, de publicar cosas como producto de ellos. (L.C., comunicación personal, 28 de noviembre de 2019)

En líneas generales, el uso de las TIC que propone el Minedu es difícil de conseguir debido a las precarias condiciones del colegio público, de los profesores y de los estudiantes para acceder a internet. Sin embargo, esta institución exige que los maestros hagan uso de esas tecnologías en sus clases por lo que la docente se animó a proponer la idea del blog para los fines del tema estudiado. Así, la propuesta de la educadora aspiró a alcanzar la capacidad con la que sus alumnos pudiesen “crear objetos virtuales en diversos formatos” (Minedu, 2017, p.151). No obstante, la construcción de la bitácora digital tuvo variados obstáculos para los escolares, quienes desde un inicio evidenciaron deficiencias en el proceso de creación. Esto último sucedió porque las orientaciones de la maestra evitaron ahondar en la utilidad, la funcionalidad y el contenido del recurso mediático. Es decir, la consigna de incluir este recurso se planteó desde la ausencia de una metodología ideada para esos fines. De acuerdo con María Teresa Quiroz, es indudable que la comunicación y la educación en el Perú se viene limitando a la inclusión de mecanismos tecnológicos en el aula sin considerar la participación de los estudiantes acorde con una orientación pedagógica que les permita desenvolver procesos de investigación:

Para los niños y jóvenes, la cultura mediática está cada vez más presente, a través de los medios audiovisuales. Esta es una de las razones por las cuales los profesores se ven obligados a acompañar sus clases con ayudas audiovisuales o referentes de imágenes que les permitan ilustrarlas. Empero, el uso que los maestros hacen de los recursos audiovisuales y de internet es elemental y limitado, porque se utilizan solamente como un nuevo recurso tecnológico, pero que no viene precedido de

una reflexión acerca de las nuevas posibilidades del trabajo colaborativo, de la participación de los alumnos, de la interactividad o del contacto con otros. Especialmente en los colegios estatales, por las limitaciones de la capacitación del docente, se hace “más de lo mismo” y se “maquilla” el trabajo en el aula, pero sin resultados distintos, sin lograr convocar la participación del alumno en la producción de nuevo conocimiento y de investigación. Se resuelve el problema enviando a los alumnos a “navegar” en internet y a encontrar respuesta a interrogantes o a temas planteados, pero sin proporcionarles los conocimientos y las herramientas para búsquedas de información de calidad. Nada más antipedagógico, si esta tarea no cuenta con la orientación del profesor, quien tendría que utilizar internet de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y bajo un modelo que supere y abandone el tradicional de la transmisión de información. (2018, p.206)

Por otro lado, en la clase de Historia, las laptops XO 1.5 fueron empleadas con posterioridad a la lectura grupal sobre los contenidos del libro texto. De esta manera, se utilizaron las laptops porque al poseer el programa XMIND, el maestro esperaba que los estudiantes desarrollasen un esquema de Ishikawa sobre el CAI. Los alumnos evidenciaron dominio en el uso del mencionado programa por lo que llegaron a “gestionar información del entorno virtual” (Minedu, 2017, p.151), la segunda capacidad de la competencia para el empleo de las TIC. En este sentido, los escolares examinaron, así como sistematizaron sus ideas de causas y efectos acerca de la violencia política gracias al formato digital que el programa XMIND les permitió. Sin embargo, la inserción de un recurso tecnológico en las clases de historia no funcionó como un canal de comunicación para socializar los aprendizajes. Al contrario, la dinámica se tornó impersonal cuando los estudiantes sólo guardaron los trabajos en la laptop, sabiendo que luego serían evaluados por el docente y la única retroalimentación consistiría en una nota que avalara el logro del conocimiento.

4.2.2. La creación y la expresión en el uso de medios desde el enfoque comunicativo

La mencionada competencia número veintiocho del Currículo Nacional evidencia rasgos comunicativos cuando busca que los estudiantes seleccionen y evalúen información de entornos virtuales (Minedu, 2017, p.151), acercándose a la noción de una lectura crítica comunicacional. Mientras que también se espera el fomento de la participación y creación de materiales de comunicación digital con los estudiantes (Minedu, 2017, p.151). Por esto último, una *educación en los medios* resulta pertinente para motivar el aprendizaje escolar. Pero, al parecer, los docentes sólo atienden y comprenden el uso técnico de los artefactos sin observar con cautela el potencial creativo o expresivo del recurso mediático que se les pide emplear a los estudiantes. Así, se debe evitar la ausencia de un análisis riguroso en torno a la naturaleza tecnológica del producto comunicacional que los docentes buscan implementar para el trabajo de aula. Esto implica el reconocimiento de sus características apropiadas para fomentar la expresión de los alumnos sobre el tema que desarrollan.

Por ello, los propios educadores deberán reconocer la utilidad e importancia de una tecnología o de un recurso mediático para sus procesos de enseñanza. Con el afán de identificar la pertinencia comunicativa, los profesores están llamados a constatar los aprendizajes esperados sobre el tema de la violencia política desde el diálogo y el debate con sus estudiantes. Una adecuada planificación didáctica, con objetivos y experiencias de aprendizaje esperables, permitiría evitar que los maestros sólo se encandilen por las tecnologías sin considerar por qué es importante que

los alumnos se expresen. Es decir, que los propios estudiantes reconozcan que cuentan con contenido y deseo para enunciar ideas, conclusiones, opiniones o apreciaciones críticas acerca de un tema tan pertinente como el CAI. María Teresa Quiroz ha venido señalando que la puesta en práctica de propuestas educomunicativas debería corresponderse con la complementariedad de variados recursos didácticos. Esto con la finalidad de que los estudiantes experimenten un aprendizaje basado en la alternancia de lectura e imagen, así como de razón y emoción para motivarse a expresar sus propios puntos de vista:

No puede seguirse sosteniendo esta fractura y esta contradicción entre los conocimientos que vienen de la lectura y los que vienen de la imagen, hay que trabajar su complementariedad y, sobre todo, pensar que el escolar requiere dar curso a su autonomía y al desarrollo de sus propios puntos de vista acerca de lo que sabe y de lo que ocurre. Frente a la abundancia informativa, el escolar requiere, más que nunca, una educación que lo conduzca a discriminar la información y disciplinar el pensamiento, pero desde políticas y prácticas que le permitan integrar su pensar y su sentir, su razón y su emoción. (Quiroz, 2018, p.211)

Sin embargo, existe el riesgo de que la competencia sobre el uso de las TIC oriente una concepción de los entornos virtuales como el fin y no como el medio para la práctica pedagógica. Ante esto, es fundamental esclarecer que las capacidades de lectura crítica y de creación comunicacional deben ser comprendidas como mecanismos o medios para examinar los recursos digitales que permitan la expresión de contenidos y la formulación de conocimientos por parte de los estudiantes. En todo momento, es recomendable que el empleo de herramientas mediáticas esté al servicio de la reflexión, el debate, el análisis, la imaginación y la constitución de saberes. Por estos

motivos, la comunicación educativa promueve capacidades en el empleo de medios o tecnologías sin pretender reemplazar o sustituir los conocimientos al que todo proceso pedagógico deberá aspirar. Así, la educomunicación siempre tendrá como premisa que un recurso mediático ayuda con la transmisión de formulaciones. Pero, la calidad de la información colocada en un medio virtual dependerá del criterio, motivación, análisis e innovación de los maestros, así como de los estudiantes para perfilar un estilo propio a la hora de generar los conocimientos.

4.3. La respuesta de los estudiantes ante el aprendizaje del tema en la escuela

La escuela como espacio para obtener los aprendizajes sobre el CAI, se presentó como una gran mediación institucional que es prescriptiva y limitada a metodologías, así como al abordaje superficial de recursos. Con ello, en los anteriores segmentos se ha evidenciado que los escolares se limitan a leer y a hacer exposiciones sin motivarse a conocer sobre el tema. Es decir, sólo cumplen con lo indicado por los docentes, mostrando desinterés e incumplimiento de las actividades encomendadas como parte de un aprendizaje que lo perciben como ajeno. Las experiencias registradas en las clases también confirmaron la participación de algunos estudiantes con preguntas que fueron escasamente atendidas. Esto debido a que el diálogo en torno a los temas de la memoria se mantuvo bajo criterios pedagógicos de neutralidad, repetición e incompletitud. Es decir, los maestros apelaron a ideas escuetas con el fin de brindarles un resumen o trabajo superficial de memoria a los alumnos.

Así, la recurrencia constante al texto escolar en las sesiones de aprendizaje ha influido en el proceso de contraste que los estudiantes buscan seguir para investigar sobre el tema. El libro es validado por un escolar como una fuente fidedigna que lo auxilia durante sus búsquedas por internet. Entonces, ocurre el ejercicio de comparar la información encontrada en la web con los datos confiables que el soporte textual brinda al alumno:

Principalmente, uso internet. Aparecen bastantes resultados y, a veces, es difícil saber cuál es el correcto. Y, siempre tratando de conseguir a través de los libros porque en internet también hay fuentes de información que son falsas. O sea, yo leo el texto escolar porque no creo que en el texto venga información que sea falsa. Ya, y al leer eso, leo otras fuentes de información. Busco que la que esté allí (en internet) coincida en las fechas, por ejemplo, el lugar o personajes o algo así (que proporciona el libro escolar). (J.B., comunicación personal, 06 de diciembre de 2019)

No obstante, la práctica pedagógica también evidencia serias deficiencias en las disposiciones de investigación que los maestros dictan de manera prescriptiva. Con ello, la percepción de los estudiantes consiste en un sentimiento de abandono por parte de los profesores, quienes encomiendan las tareas de indagación sin brindar líneas orientativas con respecto a bibliografía o a metodologías pertinentes:

Y, generalmente, la información que algunos compañeros traen y me identifico con eso porque, en algún momento, traemos información sumamente errónea. Y, el profesor que por X o Y motivo no preparó la clase o se basó en el libro, a las siguientes horas que le toca en la semana tiende a culpar al alumno cuando en sus primeras horas de la semana él debió guiarnos respecto a ese tema para

quizás investigar de una manera más asertiva el tema. En cambio, por nuestra cuenta, tenemos que ver que todo concuerde. (M.T., comunicación personal, 04 de diciembre de 2019)

Así mismo, sucede que el camino de las investigaciones se orienta hacia el empleo absoluto del libro escolar, del internet y se aleja de la asistencia a una biblioteca escolar que se presenta poco amigable. Por este último motivo es que el colegio público observado necesita poner en valor espacios como la biblioteca que es vital para motivar la indagación. De esta manera, la biblioteca debería ser pensada como un lugar de cotidiana consulta y de acceso a diversos recursos sobre el CAI:

Pues, acá sólo con los libros que nos otorgan y las fichas que la profesora pueda traer. Y, bueno, fuera de la escuela, internet. Y libros de la biblioteca, en mi casa también tengo libros, me pongo a leer y eso investigo. Pero, a la biblioteca escolar no voy mucho. Es decir, para poder sacar un libro hay que hacer un montón de papeleos y creo que eso quita tiempo. El trámite es largo porque te revisan si has prestado el libro, si los has devuelto para que te puedan prestar uno y te dan un plazo. Por todo eso es que no me gusta ir. (S.C., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

La memoria cívica o buen recordar ha calado en las mentes de los estudiantes ya que reconocen la importancia de aprender sobre la violencia política con el fin de no repetir errores pasados. La consigna didáctica de abordar el CAI tiene su vínculo con el presente de los alumnos para prevenir o evitar reincidir en prácticas que amenacen a la democracia actual:

Su importancia es más que todo, por decir, eso del fujimorista tiene sus hijas o familiares que se están lanzando y pues eso nos sirve para saber de qué raíces vienen. Y así evitar para que así el Perú pueda seguir adelante y no estar votando por cualquier persona. Y saber más de aquella persona que vamos a elegir. (J.A., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

[...]

(He logrado saber) más cómo se desarrolló. Cómo es que las personas, por ejemplo, en Lima... la policía se supone que debía tomar el cargo. Que, en un principio, ni siquiera le importó porque pensaban que era de un momento, pero, se fue incrementando. Ver cómo cada parte reaccionaba ante lo que estaba sufriendo. Aprendimos todo eso, mayormente, por precaución y, como dicen, la historia está para no volver a cometer el mismo error. (N.M., comunicación personal, 10 de diciembre de 2019)

Sin embargo, esta memoria cívica suele basarse en generalidades que redundan en un recordar apolítico. Es decir, las clases logradas en Formación Ciudadana y en Ciencias Sociales logran sustentar la desconfianza del retorno a un pasado errado, aunque esto queda en mero discurso que se repite y difunde de boca en boca. Por este motivo, la agencia de los estudiantes está limitada a la repetición y no a la generación de una conciencia social. Esta última entendida como la reflexión y reconocimiento de las necesidades o problemáticas del entorno comunitario con el fin de transformar la realidad.

4.3.1. El vínculo de los aprendizajes sobre el CAI con las expectativas de los futuros egresados del colegio

La población escolar que congrega el colegio observado corresponde a familias de escasos recursos económicos. En estos contextos, las necesidades y demandas de los estudiantes llegan a impactar en el curso de su educación, así como en las expectativas laborales con las que conviven desde su presente y deben mantener en su futuro próximo.

Dependiendo, creo yo de su contexto. Quizás, de repente, porque vienen de hogares humildes o de hogares disfuncionales, a veces, se ponen ya ellos una meta solamente de culminar secundaria y ahí nomás. Y quizás por eso, de repente, no ven como algo enriquecedor el proceso educativo en el que están ellos ahora. No los estoy justificando, es mi trabajo también, parte mía tratar de convencerlos para que estén en este proceso. Pero, hay chicos que, finalmente, sin el ánimo de menospreciarlos, ya ellos se han puesto una meta y no va con la cuestión académica. Están en otras situaciones. Hay chicos que también trabajan y estudian. Y de los que trabajan y estudian, pocos son los que siguen estudiando. Y se esfuerzan a pesar de que yo los noto y les pregunto. A veces, llegan cansados y hasta se duermen en la clase porque trabajaron en la noche. Pero, a pesar de que se duermen, los dejo dormir diez minutos. Luego retomo con ellos para que se ubiquen en el proceso de desarrollo de la clase. Pero, hay otros que no. A pesar de que les hemos motivado, ellos están pensando ya en trabajar porque ya tienen un compromiso. En el colegio hay padres adolescentes. Entonces, yo creo que eso se convierte en una limitante. A pesar de que el país es un país de oportunidades, como dicen los economistas. Pero que, a veces, no lo logramos. Y, especialmente, eso sucede con los jóvenes. (J. M., comunicación personal, 19 de noviembre de 2019)

Ante el panorama descrito, se descubre que lograr un trabajo es una consigna latente en la vida de muchos de los estudiantes. Tal es así que la oportunidad de continuar con una vida académica de universidad o de instituto se ve equiparada con el anhelo de dedicarse a la actividad policial o militar. Esto se reafirma con la exposición de los futuros egresados y egresadas a campañas de promoción que academias militarizadas realizan en el colegio a finales del año escolar. De esta manera, los alumnos que cursan el último grado de secundaria conciben ser policías o militares como una opción que les brindará seguridad y sustento luego de la vida escolar.



Figura 31. Publicidad entregada a los estudiantes del colegio durante el mes de septiembre de 2019.

Así mismo, fue recurrente encontrar estudiantes que provienen de familias con tradición de policías o militares entre sus miembros. Por ello, los escolares acceden a historias o narrativas de familiares que han padecido las secuelas de la violencia política. Ante esto, la empatía o

apropiación afectiva de ciertos escolares se debe a una mediación familiar y subjetiva que denota indignación por las injusticias que padecieron integrantes de las Fuerzas Armadas, así como policiales:

En mi familia hay un tío que es militar y un tío que es policía. A mi tío policía le tocó vivir esa experiencia y me contaba que era muy feo. Dice que después de todo eso que los mataban en la plaza, dice que él tuvo como un trauma. Él quería regresar a la policía porque dice que después de eso, después de un mes se quitó de la policía porque tenía esos traumas psicológicos que le causaron. Luego quiso regresar a la policía y la policía lo tomó como traidor, como un exonerado de la policía. Y lo retiraron de la policía y hasta ahora está apelando para regresar y que le paguen su trabajo durante todos esos años. Y es lo que más me indigna a mí como sobrino. Que reconozcan, aunque sea, con una medalla. No, no lo hacen hasta ahora. (D.C., comunicación personal, 06 de diciembre de 2019)

Esta herencia de la vida militar o policial busca seguir un ciclo que perfila los ideales de los egresados. Por ello, las expectativas de ciertos alumnos oscilan entre tener la posibilidad de ingresar a la policía o al ejército:

Estuve motivado desde pequeño. Veía a mi tío que es policía y yo lo veía... De chibolo, así, me gustaba ya ver sus entrenamientos. A veces, me llevaba así a ver. Y desde allí comenzó a gustarme. (K.A., comunicación personal, 16 de diciembre de 2019)

[...]

A mí, desde pequeño me gustaba ir al ejército, me gustaba la vida militar porque mi papá también ha sido militar y nos contaba de los hechos que él pasaba. Y todos mis tíos querían que postule a la policía o al ejército. Pero, se da el caso que no puedo por circunstancias que escapan a mis posibilidades. (D.C., comunicación personal, 06 de diciembre de 2019)

Si bien algunos desisten o no logran sostener la expectativa de ingresar al ejército, otros tienen seguridad con respecto a una oportunidad dentro de la policía. De esta manera, el futuro se les presenta lleno de expectativas por confirmar la validez de los conocimientos obtenidos si es que estos son útiles para sus objetivos profesionales:

O sea, ni bien acabe el colegio, voy a pasar primero por navidad. Después, para enero, me proyecto a ponerme a una academia para ir entrenando, así. Hasta después estar bien para recién postular a la policía. En la prueba viene lo que es historia del Perú, lo de formación y más lo de matemática y geometría. Por eso, lo aprendido de historia en el colegio, me ayudará con las preguntas de Historia. Toda esa información me sirve para mi prueba. (K.A., comunicación personal, 16 de diciembre de 2019)

Lo aprendido en el colegio tiene importancia si es que ayuda a superar una prueba de conocimientos. Sin embargo, lo estudiado sobre el CAI se sitúa sobre la base de resumidos datos históricos, sin el adecuado cuestionamiento sobre el papel que jugaron los militares y los policías durante el período de violencia política. Por este motivo, un estudiante interesado en la vida militar encamina su comprensión de estos aspectos desde una “memoria salvadora” (Barrantes y Peña,

2006), donde lo ocurrido se acepta como inevitable, coherente o necesario ante el panorama que sólo demandaba actuar con violencia:

Bueno, los policías no tuvieron tanto cargo que los militares lo tuvieron. Porque los militares... O sea, la función de un militar no es igual que la de un policía. Un policía no puede salir y ponerse en guerra con los terroristas porque el policía se encarga de mantener el orden interno. Los militares tuvieron que intervenir durante esta época como una especie de reacción por los abusos que estaban sucediendo. (J.B., comunicación personal, 06 de diciembre de 2019)

El mismo contexto del CAI está cargado de mucha controversia con respecto al papel que desempeñaron los militares. Lo problemático de las escuelas es que esta polémica no es motivo de atención, sino que se le oculta o aborda en base a generalidades, lo cual expone a los escolares al riesgo de que opten por una narrativa a favor de la gesta militar. Cuando, en realidad, son numerosos los testimonios de violencia desmedida o ensañamiento debido a la discriminación en los procedimientos militares contra comunidades campesinas. Óscar Medrano, fotoperiodista y autor de imágenes memorables sobre la violencia política, recuerda un episodio que funciona como evidencia de la arraigada deshumanización en que se incurrió durante la lucha antisubversiva.

Una vez, por ejemplo, durante una comisión en Ayacucho, mientras conversaba sentado en la mesa de un grupo de militares, el fotógrafo escuchó, mudo, cómo uno de ellos contaba que ese día, después de haber cercado a dos senderistas dentro de una casa, tuvieron que arrojarles un par de granadas para eliminarlos antes de que oscureciera. Felizmente no hubo mayor problema, dijo el

oficial: solo hubo cuatro o cinco quesos más que volaron junto a los subversivos. ‘Quesos’, recuerda Medrano, indignado, significaba comuneros, serranos.

—Hablaron así de seres humanos, de campesinos que lo único que no tuvieron fue la posibilidad de haber pisado un cuartel como ellos. (En Gamboa, 2004, p.75)

El encuentro con el otro sigue siendo un dilema en nuestro país y requiere de valiosos esfuerzos educativos para preparar a aquellos futuros ciudadanos que desempeñarán cargos de poder. O, independientemente de ello, es necesario que los estudiantes puedan cuestionar el origen de todo poder y sus repercusiones para reaccionar ante cualquier opresión u obstáculo en el ejercicio de sus derechos. Particularmente, con el logro de una formación basada en el análisis de nuestro pasado, los escolares podrán dialogar, empatizar y cuestionar los eventos de injusticia, conflicto y violaciones a los derechos humanos en los que se incurrió durante el período de violencia política.

Conclusiones

El recorrido realizado a lo largo de esta tesis permite establecer las siguientes conclusiones sobre el vínculo de la enseñanza del CAI con la comunicación educativa:

1. Con respecto al objetivo principal de la investigación⁴³, es resaltante que la pedagogía de la memoria encuentra relaciones con la comunicación educativa. Esto se entiende desde la necesidad por lograr procesos dialógicos en la interacción de los docentes y estudiantes durante la puesta en práctica de las metodologías que aspiran a un análisis crítico, así como creativo sobre el tema a través de las fuentes o recursos mediáticos. De igual manera, la comunicación educativa permite reconocer un conjunto de mediaciones alrededor de las memorias que intervienen en el tratamiento del CAI más allá de los aprendizajes generados dentro del aula. Las mediaciones identificadas corresponden al ámbito familiar, social, cultural y generacional de los educadores, así como de los estudiantes.

Desprendiendo la anterior conclusión general en los componentes específicos sobre mediaciones, metodologías y recursos podemos decir lo siguiente:

⁴³ Objetivo general de la investigación: «Analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”».

1.1. En cuanto al primer objetivo específico⁴⁴, se identificó que los maestros están expuestos a un conjunto de mediaciones para proponer u optar por metodologías y materiales sobre el CAI. En este sentido, los docentes son receptores o consumidores de propuestas informativas sobre la violencia política que vienen signadas por los medios de comunicación, por su formación profesional y por la mediación institucional del Minedu. Todo ello desemboca en su actuación emisora de estrategias y recursos didácticos que son destinados a su uso en las aulas. Así, la práctica docente está más direccionada hacia una noción de deber ciudadano para cuestionar la diversidad de memorias que, por lo general, se reduce a un desempeño alrededor de lo conocido como *memoria cívica* o *buen recordar*⁴⁵.

1.1.1. Las memorias individuales de los educadores vienen determinadas por recuerdos familiares, generacionales y sociales. Con ello, desde el ámbito individual, los maestros conjugan sus recuerdos con el ideal de una memoria emblemática que aspira hacia la reconciliación o constitución de una *memoria cívica*. Pero, esto último no permite la problematización de las causas estructurales del conflicto para lograr entender sus dimensiones y actuales consecuencias en nuestro país.

⁴⁴ Primer objetivo específico de la investigación: «Identificar las mediaciones de los docentes en el desarrollo de sus estrategias y recursos para la enseñanza del CAI».

⁴⁵ Lo referido a “memoria cívica” (Durand, 2005) y al “buen recordar” (Denegri y Hibbett, 2016) ha sido desarrollado en el apartado “[El rol ético de la memoria cívica y del recordar sucio](#)”. Ambos términos se trabajan como nociones afines puesto que permiten entender el ejercicio de recordar o de hacer memoria como una oportunidad para que los ciudadanos transcurran por un proceso de sanación o de reconciliación, superando los perjuicios ocasionados en la sociedad peruana debido al CAI. Sin embargo, es común evitar la profundización del tema en aspectos controversiales o de discursos que trasciendan el ideal de progreso y la empatía garantizada con el sólo hecho de recordar a las víctimas.

1.1.2. Los docentes buscan posicionarse desde su rol ciudadano y profesional para entender la violencia política como un evento del pasado que causa temor ante su posible retorno en el presente. De esta manera, existe una aprensión por parte de los maestros ante la posibilidad de ser malentendidos o estigmatizados cuando recurren a contenidos sobre el tema en la realidad escolar. Particularmente, es común el uso de casos simulados a modo de anécdotas para resaltar una moraleja con los estudiantes. Sin embargo, se obvia el cuestionamiento de aspectos controversiales del CAI para la democracia actual.

1.1.3. La agencia o libertad de los docentes para su indagación sobre los temas del CAI se sustenta en su consumo de información que les ofrece los medios de comunicación, internet y su propia formación universitaria. Sin embargo, desde el magisterio existe un desconocimiento sobre materiales especializados en la temática de la violencia política por lo que las clases sólo dependen y se remiten al libro escolar que es dotado por el Minedu.

1.2. En torno al segundo objetivo específico⁴⁶, se identificó que los estudiantes son receptores de memorias heredadas sobre la violencia política. El ejercicio de postmemoria sobre un evento no vivido del pasado comprende innumerables mediaciones desde espacios

⁴⁶ Segundo objetivo específico de la investigación: «Identificar las mediaciones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje a partir de las estrategias y los recursos que reciben sobre el CAI».

familiares, mediáticos, culturales o educativos que los escolares experimentan. Así, los alumnos desarrollan una apropiación afectiva gracias a los recuerdos familiares. No obstante, la influencia de la escuela es insuficiente para la crítica o análisis alrededor del CAI por lo que los estudiantes quedan desamparados ante los conocimientos adquiridos en otros espacios o momentos de sus vidas.

1.2.1. Los medios de comunicación y hasta producciones audiovisuales como las series que ofrece Netflix son referentes que funcionan como conductores de información diversa sobre la etapa del conflicto peruano para los estudiantes. Ante la recepción de estos contenidos, la mediación familiar funciona como una fuente de experiencias afectivas que los predispone para relacionar, aceptar o rechazar la información mediática.

1.2.2. Los conocimientos que generan los estudiantes en la escuela sobre la violencia política tienen su vínculo con la *memoria cívica* o *buen recordar* para evitar reincidir en prácticas que pongan en riesgo a la actual democracia. Sin embargo, la mencionada memoria cívica se basó en un repaso general sobre la información que les brindaba el libro escolar sin cuestionarla, sino que redundando en un recordar apolítico. Esto último se entiende cuando la agencia de los estudiantes se limitó a la repetición, evitando una reflexión sobre las problemáticas que aún siguen latentes en la sociedad y que fueron parte de las causas estructurales del CAI.

1.2.3. En el trabajo de aula, se desarrolló un precario reconocimiento de las mediaciones que los alumnos poseen sobre la violencia política. Específicamente, existe una fuerte mediación familiar y escolar que influye en las expectativas laborales de los estudiantes para que opten por su ingreso al ejército o a la policía. Así, los alumnos conciben que pertenecer a las fuerzas del orden resulta una opción atractiva ante la imposibilidad de optar por una carrera universitaria o técnica y ante la motivación de sus familias para que continúen con el ejemplo de los padres, así como de los tíos militares o policías. Invisibilizando esta tradición, la escuela sólo cumple con ofrecerles la oportunidad de postular a academias que les facilite el ingreso a estas instituciones. Sin embargo, durante las clases, el abordaje de la violencia política fue somero, evitando la polémica a través de la crítica o el debate sobre el papel de las fuerzas del orden en el CAI. Teniendo en cuenta que los escolares, eventualmente, accederán a futuros trabajos en dichas instituciones, la educación que han recibido los expone a narrativas a favor de la gesta militar sin haberlas podido discutir en el colegio. Así, antes que ocultar o abordar el tema de manera superficial, conviene promover el cuestionamiento y la mirada crítica de los estudiantes para que lo aprendido los acompañe e interpele en su futuro profesional y/o laboral, así como en su ejercicio ciudadano.

1.3. En relación con el tercer objetivo específico⁴⁷, las metodologías y recursos identificados son restringidos a la tradición que viene estipulada por el Minedu para la enseñanza de la violencia política tanto en el curso de “Formación Ciudadana y Cívica” que actualmente recibe el nombre de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica” y en el área de “Ciencias Sociales”. En este sentido, las metodologías observadas y los recursos existentes sobre el CAI pueden trabajarse alrededor de su recepción crítica en el aula. Sin embargo, se identificó que las estrategias sólo se limitan al empleo del libro escolar como único material pedagógico, estando ausente una lectura crítica o uso creativo por parte de docentes y estudiantes.

1.3.1. Las metodologías identificadas durante las sesiones de aprendizaje son planteadas para un trabajo que se identifica como dependiente al libro escolar y acrítico alrededor de la información que ahí se comparte. Así, los maestros proponen lecturas dirigidas y atadas a exposiciones que deben ser desempeñadas por los escolares. Con ello, las dinámicas transcurren entre la consigna de los docentes para resaltar las ideas del texto con preguntas literales, condicionando la respuesta de los alumnos a la repetición y confirmación de los contenidos sin motivar el surgimiento de intervenciones analíticas.

⁴⁷ Tercer objetivo específico de la investigación: «Definir los rasgos comunicativos de las metodologías y los recursos existentes para la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”».

1.3.2. Los maestros y estudiantes expresan diversas memorias o mediaciones que conviven y complementan la experiencia educativa. No obstante, estas intervenciones ocurren espontáneamente sin ser motivo de atención en las metodologías propuestas por los educadores. Es decir, la práctica pedagógica se mantiene escasa de oportunidades para un aprendizaje dialógico porque la construcción de conocimientos responde a un formato metodológico que, en apariencia, es recíproco. Sin embargo, esa reciprocidad sólo es valiosa para constatar la reproducción de los contenidos literales acerca del CAI. La interacción de los actores se ve truncada ante la incipiente exploración de ideas o mediaciones que puedan ser motivo de debate o complementarias al texto.

1.3.3. El empleo exclusivo del libro escolar en el aula es debido a que se le concibe como fuente incuestionable y culminante de contenidos acerca de la violencia política. No obstante, los estudiantes demostraron interés por aspectos polémicos que involucran a actores sociales del conflicto más allá del relato hegemónico que los textos escolares les ofrecen. Ante ello, resulta necesario que este recurso sea considerado dentro de la planificación pedagógica como un medio que comunica versiones o contenidos sobre el CAI para ser discutidos. De esta manera, con las directrices de una *educación sobre los medios*, se ha descubierto que los libros ofrecen testimonios y fotografías como vehículos de importantes mensajes que ameritan una lectura crítica comunicacional desde lo conocido como *recordar*

*sucio*⁴⁸. Es decir, los silencios, las memorias o los discursos de la violencia política pueden ser motivo de prácticas educomunicativas para iniciar su cuestionamiento y análisis crítico. Esto con el fin de promover procesos de investigación que motive el uso de fuentes diversas para contrastar las discontinuidades de los discursos testimoniales o fotográficos, identificando los tipos de contenidos que en los textos se han decidido reproducir acerca del CAI.

1.3.4. Existe el interés de los profesores para emplear tecnologías o recursos mediáticos dentro de sus procesos de enseñanza. Esto se corresponde con una *educación en los medios* por la que un producto comunicacional se concibe como un complemento para la expresión o formulación de ideas. No obstante, los educadores fracasan en el uso pedagógico de las tecnologías porque evitan el análisis de la naturaleza técnica del artefacto que les ayudará a reconocer si su empleo es apropiado para fomentar la expresión de los alumnos sobre lo aprendido. Necesariamente, el deseo de los estudiantes para enunciar sus ideas o apreciaciones acerca del CAI dependerá de los conocimientos logrados con la anterior lectura crítica. Empero, un aprendizaje basado en la repetición de contenidos, sin herramientas que permitan su análisis crítico, expuso a los estudiantes a una sensación de desamparo. La falta de interés o apropiación de sus aprendizajes los condujo a una desmotivación para cuestionarse sobre la violencia política. Dicho

⁴⁸ El recordar sucio también es destacado en el subcapítulo “[El rol ético de la memoria cívica y del recordar sucio](#)” donde se explica que el término propuesto por Francesa Denegri y Alexandra Hibbett (2016) es una vía alternativa del rol ético de la memoria. Entonces, a diferencia del buen recordar, el recordar sucio propone la consideración de memorias externas al relato hegemónico para analizar los discursos o narrativas que incomodan o desestabilizan.

cuestionamiento hubiese podido funcionar como impulso para la creación de otros productos comunicacionales.

2. Con todo lo señalado, se puede decir que la pedagogía de la memoria desempeñada en el colegio “Diacronía” amerita un fortalecimiento de los procesos de lectura crítica, así como de creación para identificar y cuestionar las diversas memorias sobre la violencia política. Así, desde el enfoque educomunicativo, es posible que el camino inicie con una “educación sobre los medios” para desarrollar análisis o lecturas críticas sobre los discursos o memorias que los textos escolares difunden a través de testimonios y fotografías. En este sentido, prestar atención a los formatos testimoniales y fotográficos demanda un análisis comunicacional o informativo desde fichas de lectura como las propuestas en el [anexo 6](#) y el [anexo 7](#) de esta investigación. Precisamente, la comunicación educativa ofrece mecanismos de lectura crítica con el fin de identificar los emisores, el origen de las fuentes, las intencionalidades o el contexto donde se produce el mensaje para comparar las narrativas o memorias que surgen durante nuestra revisión del pasado.

Posteriormente, el camino puede continuar con una “educación en los medios” para la creación y expresión de maestros, así como de estudiantes a través de recursos mediáticos. Con ello, es necesario acompañar a los estudiantes en la apropiación de sus aprendizajes para que fortalezcan su deseo y necesidad de expresión sobre la violencia política. Es decir, el empleo de las tecnologías deberá orientarse hacia el fomento de las narrativas o discursos que surgen en torno a las memorias. Esto último podrá lograrse sobre la base de un cuestionamiento alrededor de las memorias del CAI ya que estas son narrativas del pasado que adquieren sentido en el presente cuando se les piensa y

retoma con el fin de impulsar la expresión, así como creación a través de productos comunicacionales que revitalicen el debate desde la escuela. Indudablemente, las mediaciones de ambos actores rodearán los dos procesos o caminos educomunicativos mencionados por lo que la participación y la generación de preguntas dentro del aula son primordiales para lograr un constante diálogo de saberes.



Recomendaciones

En la realización de esta tesis de licenciatura ha sido recomendable indagar variados ejes temáticos alrededor de las Ciencias Sociales, la Educación, las Humanidades y las Comunicaciones para lograr un pertinente marco teórico y metodológico. Lo anterior se debió a que el campo de las memorias es tradicionalmente abordado desde el enfoque sociológico, antropológico y humanístico. Así, fue necesario atender la vasta literatura desde esos campos para darle sustento a un marco teórico que integra los conceptos de la *pedagogía de la memoria* y de la *comunicación educativa*. Indudablemente, alrededor de ambas nociones es más común encontrar bibliografía sobre experiencias o casos prácticos por lo que también es preferible profundizar en los enfoques que les subyacen. Esto último será apropiado con el fin de superar el instrumentalismo de las estrategias, los recursos o los medios propuestos desde la pedagogía o la comunicación.

Particularmente, para la enseñanza del CAI existen numerosos textos escolares que demandaron la aplicación de una metodología analítica alrededor de sus contenidos y actividades. Con ello, atendiendo la naturaleza comunicacional de la tesis, se consideró adecuado el uso de fichas de lectura para analizar los formatos testimoniales y fotográficos que los libros escolares albergaban sobre la violencia política. Entonces, haber poseído un marco teórico interdisciplinar fue importante para vincular las definiciones sobre memoria, educación mediática, así como lectura crítica durante la planificación de la metodología aplicada en este trabajo académico.

1. Recomendaciones para el sector educativo y el abordaje pedagógico del CAI

A lo largo de esta tesis, se ha identificado innumerables problemáticas para el abordaje actual de la violencia política en la escuela observada. No obstante, es necesario reconocer que muchas de estas deficiencias como la lectura acrítica del libro, la falta de tiempo para culminar con las unidades, la ausencia de fomento en torno a actividades creativas o el precario manejo de fuentes diversas por parte de los profesores también podría ser común en la enseñanza de otros temas y en muchas otras escuelas con características similares al colegio “Diacronía”. Es decir, hay un problema complejo y centrado en la falta de recursos, así como de capacitaciones que no recae únicamente en los maestros.

Por ello, desde el sector educativo es necesario profundizar en las nociones de capacidades y competencias de forma filosófica o teórica para complementar lo aplicativo o instrumental. Esto resulta pertinente con el fin de evitar la réplica irreflexiva de estrategias o recursos en torno a las listas de competencias estipuladas para cada área de aprendizaje. En ese camino, el Minedu ofrece cuantiosos cursos de actualización pedagógica que son valiosos para el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Así, se apela a la libertad de los docentes para la creación de sesiones didácticas. Sin embargo, ante temas complejos de abordar en las aulas como sucede con la violencia política existen silencios o evasiones por los que diversos maestros experimentan una sensación de incertidumbre o de temor para expresarse al respecto. Ante ello, se sugiere la propuesta de una guía orientadora, así como de oportunidades para el diálogo sobre materiales especializados en la temática del CAI peruano y que comprenda ámbitos como la historia, la literatura, las crónicas, los podcasts, el cine, el teatro u otros más.

También es prioritaria la participación de los estudiantes en proyectos de memorización para descentralizar los “sitios o lugares de memoria” con la investigación de historias locales como las ocurridas en las periferias de Piura. Entonces, el enlace entre la indagación y las experiencias o mediaciones de educadores, así como de estudiantes sobre la violencia política puede ser motivo de un trabajo transversal entre áreas de estudio. Especialmente, se puede trabajar procesos de lectura crítica y de intertextualidad con el área de Comunicaciones, considerando temáticas históricas y de formación ciudadana como es el CAI.

2. Recomendaciones para futuras investigaciones sobre memorias, educación y comunicaciones

Por otro lado, el estudio desde la educomunicación sobre las memorias alrededor del CAI permite considerar otras líneas de investigación con el fin de complementar y ampliar el vínculo interdisciplinar. En ese sentido, para futuras investigaciones es recomendable profundizar en aspectos como la construcción de la memoria en la esfera pública peruana, considerando el papel de los espacios públicos y de los medios de comunicación para forjar una agenda o un relato en común sobre la violencia política experimentada. De esta manera, se requerirá de aportes desde la comunicación para dilucidar la injerencia de numerosos actores en la generación y propagación de los discursos o narrativas que recorren diversos espacios sociales como son los colegios de nuestro país.

De esta manera, es importante que las futuras investigaciones centren su atención en “las batallas por la memoria” puesto que las disputas alrededor de lo que se dice, se deja de decir y cómo se dice sobre el CAI implica posiciones de poder por parte de actores sociales en la esfera pública peruana. Es decir, hay voces con poder en espacios mediáticos, empresariales, políticos, militares, eclesiásticos y hasta educativos que convergen entre sí y coinciden en intereses para salvaguardar determinadas memorias o narrativas. Esto último sigue siendo de pertinencia actual para analizar los discursos que se hacen públicos durante coyunturas electorales, así como en la toma de decisiones políticas.

Finalmente, en nuestro rol de comunicadores es importante continuar pensando sobre las memorias del CAI desde una perspectiva democrática o de construcción de la ciudadanía. Así, se hace indispensable generar contribuciones desde la comunicación para lograr propuestas con valor pedagógico y reflexivo en torno al reconocimiento del otro o de los otros en nuestra interacción social. Recordemos que como periodistas, publicistas, comunicadores audiovisuales, artistas escénicos o comunicadores para el desarrollo somos creadores de mensajes, noticias, relatos, narrativas o procesos que aportan a las memorias del país. Memorias que deben ser dialogantes y comprometidas con la formación de ciudadanos capaces de reconstruir las relaciones deterioradas por la violencia padecida en nuestra historia peruana.

Referencias bibliográficas

Aguilar, L. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, 16 (31), pp.27-33.

Recuperado de: <<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C31-2008-04>>

Alcocer, D. (2014). De la Escuela de Frankfurt a la recepción activa. *Razón y Palabra*, 17 (87), pp.228-

245. Recuperado de: <<http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/633>>

Alfaro, R. M. (2015). Una comunicación para otro desarrollo. Lima, Perú: Asociación de Comunicadores

Sociales “Calandria”. Recuperado de:

<[https://issuu.com/calandriaperu/docs/una comunicaci n para otro desarro](https://issuu.com/calandriaperu/docs/una_comunicacion_para_otro_desarrollo)>

Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En Aparici, Roberto (Coord.),

Educomunicación: más allá del 2.0 (pp. 09-22). Barcelona, España: Gedisa.

Barrantes, R. y Peña, J. (2006). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el

proceso político después de la CVR. En Reátegui, Félix (coordinador), Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú (pp. 15-40). Lima, Perú: Instituto de

Democracia y Derechos Humanos - Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:

[http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/tranformaciones democráticas y memorias violencia peru.pdf](http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/tranformaciones_democraticas_y_memorias_violencia_peru.pdf)

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Bernedo, K. (2017). Postmemoria y disidencia: dos experiencias del cine documental realizadas por parientes de militantes de Sendero Luminoso y el MRTA. En Kogan, L., Pérez, G., Villa, J. (editores). *El Perú desde el cine: plano contra plano* (pp. 99-114). Lima, Perú: Universidad del Pacífico.

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

Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

Cardozo, G., Colosimo, A., Gamper, L., Jait, M., Kligman, F., Vázquez, C. (2019). El derecho a la comunicación en relación al proceso de memoria, verdad y justicia. *Media Development*, 65(2), pp.28-30. Recuperado de:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=137194383&lang=es&site=eds-live&scope=site>>.

Charles, M. y Orozco, G. (Ed.). (1990). Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.

Consejo Nacional de Educación. (2013). Los Medios de Comunicación y la Educación. Construyendo una sociedad educadora. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/uploads/encarte-medios-de-comunicacion-y-la-educacion.pdf>>

Consejo Nacional de Educación. (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>>.

Consiglieri, N. (2012). Memorias y recepción de la muestra fotográfica Yuyanapaq. Para recordar en alumnos de Estudios Generales Letras de la PUCP. Un estudio etnográfico de audiencias (Tesis de licenciatura en Ciencias y Artes de la Comunicación con mención en Comunicación para el

Desarrollo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación, Lima.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR). (2003). Informe Final. Tomo III, Tomo VIII y Tomo IX. Lima, Perú: CVR. Recuperado de: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>>.

Degregori, C. (2015). El uso de la palabra: testimonios, audiencias públicas. En Degregori, C., Portugal, T., Salazar, G., Aroni, R. No hay mañana sin ayer (pp. 37-43). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Degregori, C. (2014). Los límites del milagro. Comunidades y educación en el Perú. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Degregori, C. (2003). Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Social Science Research Council.

Del Valle, C; Del Valle, J y Ojeda, X. (2015). Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa. *Correspondencias & Análisis*, (05), pp.251-268. Recuperado de: <<http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/206>>.

De Moragas, M. (1985). Sociología de la comunicación de masas. I.- Escuelas y autores. Barcelona, España: Gustavo Gilli.

Denegri, F. y Hibbett, A. (2016). Dando cuenta. Estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980 – 2000). Lima, Perú: Fondo Editorial de la PUCP.

Departamento de Ediciones SM. (2012). Formación Ciudadana y Cívica, 5° de Secundaria. Lima, Perú: Ediciones SM.

Departamento de Ediciones Santillana. (2015a). Historia, Geografía y Economía 5. Lima, Perú: Santillana.

Departamento de Ediciones Santillana. (2015b). Cuaderno de trabajo de Historia, Geografía y Economía 5. Lima, Perú: Santillana.

Departamento de Ediciones del Ministerio de Educación. (2019). Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Texto para el estudiante, 5° de secundaria. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación. (2018). Historia reciente del Perú. De 1960 al Bicentenario. Cartilla de Ciencias

Sociales. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de:
<<https://www.scribd.com/document/400768342/cartilla-historia-reciente-peru-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 licenciatura en Sociología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Facultad de Ciencias Sociales, Lima.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Frisancho, S. (2015). Educar la memoria: retos de una tarea compleja. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Políticas públicas y memoria en América Latina – Parte II del IDEHPUCP (pp.21-25), realizado en Lima del 19 al 20 de agosto de 2015. Recuperado de:
<http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/>.

Gamboa, J. (2004). Hombres que habitaron el miedo. *Quehacer*, (148), pp.73-86. Recuperado de:
<<http://www.desco.org.pe/furia-roja>>.

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

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

Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Groppa, J. (1996). Confrontos na sala de aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.

Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30 (58), pp.26-39.

Gutiérrez, F. (1973). El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Gutiérrez, F. (1975). Práxis del método: ideogenomatesis el lenguaje total. San José, Costa Rica: Caribe.

Hirsch, M. (2012). The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust. New York, Estados Unidos: Columbia University Press.

Instituto de Derechos Humanos PUCP (IDEHPUCP). (2015a). Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula. Lima, Perú: IDEHPUCP y MISEREOR.

Instituto de Derechos Humanos PUCP (IDEHPUCP). (2015b). Yuyanapaq. Para recordar. Lima, Perú: IDEHPUCP, GIZ y LUM. Recuperado de: <<https://es.slideshare.net/AldoRojas10/yuyanapaq-2015-relato-visual-del-terrorismo>>.

Instituto de Derechos Humanos PUCP (IDEHPUCP). (2015c). Guía pedagógica para el uso de Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del Conflicto Armado Interno en el Perú, 1980-2000. Lima, Perú: IDEHPUCP, GIZ y LUM. Recuperado de: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/guia-pedagogica-para-el-uso-de-yuyanapaq-para-recordar/>.

Jave, I. (2015). La institucionalidad desde abajo. Políticas de memoria y reconocimiento en la escuela pública. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Políticas públicas y memoria en América Latina (pp.37-47) – Parte I del IDEHPUCP, realizado en Lima del 19 al 20 de agosto de 2015. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/>.

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

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, España: Siglo XXI.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Cuba: Editorial Caminos.

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En Aparici, Roberto (coordinador). Educomunicación: más allá del 2.0 (pp. 41-61). Barcelona, España: Gedisa.

Lerner, S. (2015). Bienvenida. Presentado en el Seminario Internacional: Políticas públicas y memoria en América Latina (pp.07-13) – Parte I del IDEHPUCP, realizado en Lima del 19 al 20 de agosto de

2015. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/>.

Luque, P. (2015). Propuesta Pedagógica sobre Memoria en las Escuelas Públicas. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Políticas públicas y memoria en América Latina (pp.31-36) – Parte II del IDEHPUCP, realizado en Lima del 19 al 20 de agosto de 2015. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/>

Maalouf, A. (2012). Identidades asesinas. Madrid, España: Alianza Editorial.

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Ministerio de Educación (Minedu). (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima, Perú: Minedu. Recuperado de: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.

Molinari, G. (2017, noviembre). Tratamiento del periodo de violencia terrorista en el Perú, en el Currículo y los medios educativos escolares. [Diapositivas en PDF]. Recuperado de: <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/936D34584E047883052581D20058ECB6/\\$FILE/PRESENTACI%C3%93N_SOBRE_TEXTOS_TEMA_TERRORISMO.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/936D34584E047883052581D20058ECB6/$FILE/PRESENTACI%C3%93N_SOBRE_TEXTOS_TEMA_TERRORISMO.pdf)>.

Nagamini, E. (2012). *Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Comunicación). Universidad de São Paulo, Escuela de Comunicaciones y Artes, São Paulo. Recuperado de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/pt-br.php>.

Nérici, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. México D.F., México: Editorial Kapelusz.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

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

Quiroz, M. T. (2018). *La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

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

Rocha, M. A. (2015). *Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto armado colombiano en el aula escolar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Políticas públicas y memoria en

América Latina (pp.30-36) – Parte I del IDEHPUCP, realizado en Lima del 19 al 20 de agosto de 2015. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/seminario-internacional-politicas-publicas-sobre-educacion-y-memoria-en-america-latina-ponencias/>.

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

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

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2008). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16 (01), pp.58-68. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>>

Sontag, S. (2006). Sobre la fotografía. México D.F., México: Alfaguara.

Sontag, S. (2003). Regarding the pain of others. Nueva York, Estados Unidos: Picador.

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

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

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En Jelin, Elizabeth (coordinadora). Educación y memoria: la escuela elabora el pasado (pp. 11-39). Madrid, España: Siglo XXI.

Uccelli, L. F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T. (2017). Atravesar el silencio. Memorias sobre el Conflicto Armado Interno y su tratamiento en la escuela. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Uccelli, L. F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., Del Pino, P. (2013). Secreto a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Vich, V. (2017). El caníbal es el otro. Violencia y cultura en el Perú contemporáneo. Lima, Perú: Editorial Horizonte e Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Anexos

Anexo 1: Matriz de investigación

Objetivo principal	Pregunta principal	Hipótesis
Analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”.	¿Cómo la comunicación educativa se relaciona con la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”?	La enseñanza del CAI se vincula con la comunicación educativa desde el proceso de interacción entre los docentes y estudiantes para lograr un análisis crítico sobre el tema a través de las metodologías y fuentes empleadas. Así, la comunicación educativa resulta ser un enfoque que aporta al tratamiento del CAI con el fin de reconocer las mediaciones alrededor de las memorias que intervienen en una lectura crítica de los productos comunicacionales que se hacen presentes en el aula.
Objetivos específicos	Preguntas específicas	Hipótesis
Identificar las mediaciones de los docentes en el desarrollo de sus estrategias y recursos para la enseñanza del CAI	¿Cómo las mediaciones de los docentes intervienen en su selección de estrategias y recursos sobre el CAI?	Los maestros seleccionan las estrategias y los recursos que serán trabajados con sus estudiantes de acuerdo con las mediaciones que han ido forjando sobre el CAI. Así, los contextos familiares, sociales, culturales y generacionales en torno a sus memorias funcionan como mediaciones que condicionan la lectura crítica de los recursos propuestos para la enseñanza del CAI.
Identificar las mediaciones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje a partir de las estrategias y los recursos que reciben sobre el CAI.	¿De qué manera las mediaciones de los estudiantes intervienen en su proceso de aprendizaje a partir de las estrategias y los recursos que reciben sobre el CAI?	Los estudiantes se acercan a las estrategias y a los recursos que reciben desde una serie de mediaciones que les permite reconocer ciertas memorias sobre el CAI y que condicionan la lectura crítica de los recursos propuestos para su aprendizaje del tema.
Definir los rasgos comunicativos de las metodologías y los recursos existentes para la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”.	¿Cómo las metodologías y los recursos existentes sobre el CAI son propuestos desde su potencial comunicacional para la enseñanza del tema en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”?	La escuela dispone de estrategias y recursos propuestos por el Ministerio de Educación (Minedu), así como por organizaciones de la sociedad civil para la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria. De esta manera, los recursos existentes sobre el CAI pueden ser abordados desde su recepción crítica en el aula. Sin embargo, se espera identificar productos comunicacionales que son propuestos para abordar la temática de la memoria, pero que no atienden a su potencial lectura crítica por parte de docentes y estudiantes.

Anexo 2: Consentimientos y asentimientos informados

2.1. Carta de presentación dirigida a la Institución Educativa

La presente investigación es conducida por Marita Gabriela Gutarra Alburqueque y asesorada por Natalia Consiglieri Nieri de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La meta de este estudio, titulado “Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura”, es lograr la sustentación de una tesis de licenciatura que tiene como objetivo general: analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) en el quinto grado de secundaria del colegio “Diacronía”. Con el fin de alcanzar este objetivo principal, se han planteado los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las mediaciones de los docentes en el desarrollo de sus estrategias y recursos para la enseñanza del CAI, 2) identificar las mediaciones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje a partir de las estrategias y los recursos que reciben sobre el CAI, así como 3) definir los rasgos comunicativos de las metodologías y los recursos existentes para la enseñanza del CAI.

Atendiendo a los objetivos señalados, se realizarán observaciones de clase, así como entrevistas a docentes y estudiantes para indagar sobre el acercamiento de estos actores al tema del CAI. La información que se recoja no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las solicitudes de información, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de brindarla.

Una vez finalizado el proyecto, la Institución Educativa podrá acceder a los resultados de la siguiente manera: 1) con la entrega de un ejemplar impreso o 2) con el envío de un enlace web cuando la tesis sea publicada en el Repositorio de Tesis PUCP.

Sin otro particular, se despide.

Atentamente,

Marita Gabriela Gutarra Alburqueque

2.2. Consentimiento informado dirigido a la directora de la Institución Educativa

Yo _____, identificada con DNI_____, en mi calidad de representante legal de la I.E. “Diacronía”, con RUC_____, declaro conocer los objetivos de investigación de la tesis titulada “Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura”. Así, autorizo a la Srta. Marita Gabriela Gutarra Alburqueque, identificada con DNI_____, a utilizar información de la Institución Educativa para la elaboración y sustentación de su tesis con el fin de obtener el título de Licenciada en Comunicación para el desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El material suministrado por la Institución Educativa se utilizará estrictamente para la construcción de dicha tesis. Como condiciones contractuales, la autora asume que los resultados del proyecto y toda información que le fue suministrada serán de uso exclusivamente académico. La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos expuestos en líneas anteriores.

Sin otro particular, me despido atentamente.

Firma

2.3. Consentimiento informado dirigido a los docentes de la Institución Educativa

Yo, _____, aseguro que he sido informado o informada de la investigación sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) que viene desarrollando Marita Gabriela Gutarra Alburqueque, identificada con el DNI_____, en el colegio “Diacronía” de Piura. Por lo mismo, acepto aportar a este trabajo académico desde mi participación voluntaria en la actividad que la investigadora me propone. Así, expreso ser consciente de mi libertad para retirarme o finalizar la colaboración con este estudio cuando lo crea conveniente y sin que esto devenga en un perjuicio para mí.

Con mi firma en este documento, manifiesto mi acuerdo con el tratamiento respetuoso, honesto y confidencial de la información que proporcionaré para los fines, exclusivamente, académicos de esta tesis. Tal es así que, si deseo alguna información adicional o busco evidenciar alguna dificultad, procuraré contactarme con la investigadora al correo: marita.gutarra@pucp.pe.

Firma

2.4. Asentimiento informado dirigido a los estudiantes de la Institución Educativa

Mi nombre es Marita Gabriela Gutarra Alburqueque, investigadora de un estudio sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) en el colegio “Diacronía”. En este sentido, deseo que me apoyes con tu participación para conocer el acercamiento que tengas al tema. Tu intervención en este trabajo es voluntaria. Con ello, aunque el colegio esté facilitando tu participación, si deseas retirarte o finalizar la actividad que te propongo, puedes hacerlo libremente sin que esto signifique un perjuicio para ti.












La información que me compartas será tratada con respeto, honestidad, confidencialidad y, exclusivamente, para los fines académicos que persigue esta investigación. Por favor, si aceptas participar, coloca tu nombre y firma en los espacios señalados.

Nombre

Firma









Anexo 3: Los libros didácticos y sus contenidos sobre la violencia política en los cursos de Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana

3.1. Libro de “Historia, Geografía y Economía”

Unidades del libro	Sub-unidades del libro	Contenidos
Unidad 4: Un periodo de transformaciones sociales  Páginas 120-121	4.9. La década de la crisis  Páginas 144-145	Se desarrolla un abordaje histórico de las crisis naturales, económicas y políticas enfrentadas durante los gobiernos del Perú en la década de 1980. Así, se precisa el surgimiento de la violencia política en los últimos años del gobierno de Alberto Belaunde y en el inicio del primer gobierno de Alan García.
	4.10 La crisis de violencia  Páginas 146-147	Se trata de un apartado dedicado a detallar el contexto histórico del surgimiento, desarrollo y respuesta estatal ante lo que se concibe como terrorismo. Así, la intervención policial y, sobre todo, militar queda evidenciada como medida que era de conocimiento de los gobiernos de turno ante la aparición del MRTA y la expansión de la violencia hacia diversos territorios nacionales.
	4.11. Transformaciones sociales en la segunda mitad del siglo XX  Página 148-149	Se concibe a la violencia política como un proceso que influyó en la ampliación de la ciudadanía o en la transformación social del Perú por las posteriores migraciones o desplazamientos de comunidades afectadas.
	Documentos para profundizar  Páginas 150-151	La dinámica intertextual de los contenidos con las últimas páginas de la unidad sirve para profundizar el caso de la comunidad asháninka como evidencia de los efectos ocasionados por la incursión terrorista durante el CAI. Por ello, esto se ve respaldado con la muestra de un testimonio como documento alterno en la página 151.
Unidad 5: El mundo contemporáneo  Páginas 154-155	5.8. La década del fujimorismo  Páginas 174-175	Se presenta un panorama de la década de 1990 con la elección de Alberto Fujimori y sus posteriores medidas sociales, así como económicas. Esto último se muestra en vínculo con su conversión autoritaria que demostró un régimen antidemocrático y plagado de corrupción.
	5.9. La crisis del fujimorismo  Página 176-177	Se pone de manifiesto la red de corrupción y las medidas de reelección en el régimen fujimorista. En este sentido, la lectura también comprende la caída del régimen con la fuerte desaprobación de la sociedad civil.
	5.10. La lucha contra el terrorismo  Páginas 178-179	Se destina un apartado para evidenciar el proceso de derrota del terrorismo desde la sociedad civil hasta la respuesta estatal. Así, se detallan las acciones antidemocráticas por parte del grupo paramilitar llamado Colina durante el período fujimorista. Por ello, es resaltante que la lucha contrasubversiva desencadenó secuelas de índole psicológico, político y económico en el país.
	5.11. La CVR y el balance del conflicto  Páginas 180-181	Destacando el contenido del Informe final de la CVR, el libro ofrece un resumen de las dimensiones, consecuencias y responsabilidades del conflicto ocurrido en el Perú. De esta manera, se resalta el programa de reparaciones como resultado del proceso de violencia política.
	Documentos para profundizar  Páginas 182-183	En la página 183, se destina un espacio a dos testimonios que se conectan con el contenido central referido a las secuelas de la violencia política.





Fuente: Elaboración propia.

3.2. Libro de “Formación Ciudadana y Cívica”

Unidad del libro	Sub-unidades del libro	Contenidos
Unidad 2: Convivencia democrática y cultura de paz 	2.4. Un pasado doloroso: la crisis de violencia en el Perú  Páginas 58-59	Se ofrece una contextualización histórica sobre la crisis de violencia en el Perú, destacando el papel de los gobiernos y de los grupos terroristas durante este período.
	¿Defendiéndolos o atacándolos?  Página 60	Se brinda un fragmento del libro <i>Pensar los senderos olvidados de la historia y memoria</i> , cuyo autor es Martí Sánchez. El apartado funciona como un ensayo donde el escritor cuestiona el accionar de Sendero Luminoso hasta convertir el territorio ayacucho en un campo de guerra.
	2.5. Verdad, justicia y memoria  Página 61-62	Se muestran las sinergias entre los conceptos de verdad y justicia para los procesos de memoria que ocurren en sociedades post conflicto. Así mismo, se presenta una contextualización de las Comisiones en los países latinoamericanos.
	▪ La Comisión de la Verdad y Reconciliación  Páginas 63-64	Se realiza un breve repaso acerca de la CVR, considerando su creación, misión, objetivos y atribuciones.
	▪ Testimonios de la crisis de violencia en Ayacucho  Páginas 65-66	Se resalta el papel de la CVR en la recopilación de testimonios. Así, las páginas presentan fragmentos de las narraciones que personas de Ayacucho emprendieron sobre la violencia política padecida.
	▪ Informe Final de la CVR  Páginas 67-68	Se detallan ideas generales del Informe Final en torno a los crímenes, violaciones a los derechos humanos y sus principales responsables como son el PCP-SL, el MRTA y las Fuerzas Armadas. Mientras que en la página 68, se muestra el caso emblemático de Angélica Mendoza en la búsqueda de Arquímedes Ascarza, su hijo desaparecido. Esto funciona como evidencia de las secuelas en que se sumieron las personas afectadas por la violencia política ocurrida en Ayacucho.
2.6. Reconciliación nacional  Páginas 69-70	Se precisa la propuesta de reconciliación nacional que la CVR expresó en su Informe final, enfatizando la atención a los diversos ámbitos en que el país fue afectado y las medidas que fueron recomendadas para alcanzar el resarcimiento de los daños cometidos.	

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Libro de “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”

Unidad del libro	Sub-unidades del libro	Contenidos
Capítulo 5. Ficha 15: Memoria, reconocimiento y reconciliación para una convivencia democrática  Páginas 166-167	La heurística moral: ¿cuidado con los juicios precipitados!  Páginas 168-169	Se emprende un tratamiento de las creencias o juicios emitidos sobre lo comprendido como terrorismo. De esta manera, se dota de ejemplos y argumentaciones para entender los procesos subjetivos que conlleva el ejercicio de memoria sobre la violencia política.
	Memoria histórica: entre lo hegemónico y lo subalterno  Páginas 170-171	El apartado se refiere al largo proceso de construcción de una memoria histórica sobre el CAI, destacando las pugnas entre las narraciones forjadas desde lo hegemónico y lo subalterno.
	La lucha por el reconocimiento: ¿víctima o responsable?  Página 172-173	Se resalta la pertinencia de forjar políticas de reconocimiento desde la superación de categorías que estigmatizan a los actores del CAI. Esto con miras a desembocar en políticas de reconciliación nacional.

	Reconciliación y convivencia democrática Páginas 174-175	Se entiende la reconciliación como un camino necesario para la consecución de justicia, empatía y perdón en beneficio de la convivencia democrática.
	Reflexión ética, convivencia y derechos humanos Páginas 176-177	Se realiza un recuento de los contenidos del capítulo en vínculo con cada ficha desarrollada. La última ficha sobre la violencia política es concebida desde su importancia para debatir la responsabilidad del Estado por garantizar los derechos de las personas dentro de una democracia.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4: Guía para la observación de clases

Información general						
Aula	5° __	Hora		N° de estudiantes		
Curso		Fecha				
Sobre las estrategias/metodologías						
Organización de la clase	(1) Inicio		(2) Construcción		(3) Cierre	
	Actividades	Técnicas	Actividades	Técnicas	Actividades	Técnicas
Intervención de la o el maestro	(1) Promueve la participación de los estudiantes	(2) Acoge y responde las consultas de los estudiantes	(3) Amplía los contenidos dialogados con los estudiantes	(4) Ninguna de las anteriores ¿A qué se debe la ausencia de los anteriores aspectos durante las clases?		
Participación de los estudiantes	(1) Alta	(2) Baja	¿Qué mecanismos evidencian la participación?			
Sobre los recursos						
Tipo de recurso	(1) Libro	(2) Vídeo	(3) Audio	(4) Imagen	(5) Otros	
Objetivo de la o el docente						
Contenidos						
Interacción de los estudiantes con el recurso	(1) Sí hay interacción	(2) No hay interacción	¿Por qué?			
Interés de los estudiantes frente al recurso	(1) Poco	(2) Bastante	(3) Mucho	¿Por qué?		
Tipo de memoria evocada	(1) Memoria de la salvación	(2) Memoria para la reconciliación	(2.1) Memoria cívica (2.2) Recordar sucio	¿A qué fuentes recurren para evidenciar esas memorias?		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5: Guías de entrevistas

5.1. Guía de entrevista para profesores

Nombre: _____

Ocupación actual: Docente de quinto de secundaria del área de _____

I. Las mediaciones en la enseñanza del CAI

1. ¿Cuál es su motivación para enseñar el CAI en el área de “Formación Ciudadana y Cívica” o en el área de “Historia, Geografía y Economía”?
2. ¿Qué recuerdos usted posee sobre el CAI peruano?
3. ¿Cuáles son las fuentes por las que usted se informa sobre el CAI?

II. Las estrategias y recursos para la enseñanza del CAI

4. Desde el Minedu, ¿se ha recomendado alguna determinada metodología para el abordaje del CAI?
5. ¿De qué manera usted orienta su metodología para abordar el CAI en el aula?
6. ¿De qué manera los estudiantes se involucraron durante sus sesiones de aprendizaje sobre el tema?
7. ¿Cuáles son los materiales que emplea para la enseñanza del CAI en su área?
8. Como propuesta personal, ¿usted cree que se necesiten de recursos adicionales a los ya existentes para la enseñanza del CAI?
9. ¿Cuáles son las ideas o contenidos que usted considera necesarios para generar conocimientos sobre el CAI?

III. La lectura crítica comunicacional

10. ¿Qué es lo que usted espera que los estudiantes desarrollen durante las sesiones de aprendizaje donde han abordado el CAI?

11. ¿Qué recomendaciones usted tendría para la enseñanza del CAI en el aula?

5.2. Guía de entrevista para estudiantes

Nombre: _____

Grado y sección: _____

I. Las mediaciones de los estudiantes

1. ¿Qué entiendes por Conflicto Armado Interno?

2. ¿En qué momento de tu vida has conversado sobre el tema?

3. Dentro de tu familia, ¿has logrado conversar sobre el CAI? ¿A qué experiencias de tus familiares has accedido en torno a esta temática?

4. ¿A través de qué fuentes accedes a información sobre el CAI?

II. Las estrategias y los recursos para su aprendizaje del CAI

5. ¿Te has sentido a gusto participando de tus clases sobre el CAI? ¿Cómo participaste de ellas?

6. ¿Cuáles son los aspectos o temas que más te han atraído sobre tus clases del CAI?

7. ¿Qué materiales has empleado durante estas clases?

8. ¿A qué otros materiales te hubiesen gustado acceder para aprender sobre el tema?

III. La lectura crítica comunicacional

9. ¿De qué manera trabajaste con los materiales y la información que recibiste sobre el CAI?

10. ¿Por qué crees que el CAI es relevante para ser abordado en la escuela o en la sociedad peruana?

11. ¿Qué recomendaciones me podrías compartir para una futura clase en torno al CAI?

Anexo 6: Ficha para la lectura crítica de testimonios sobre la violencia política

Aspectos			Descripción
Datos generales	Emisor(a) o autor(a)		
	Fecha de publicación		
La naturaleza de la fuente oral	El marco en que el testimonio se produjo	Contexto histórico	
		Vínculo del contexto con la reacción del emisor(a) para testimoniar al respecto	¿Se trata de un hecho narrado?
			¿Se trata de una opinión?
El contenido	La idea central		
	La intencionalidad del emisor(a)		
	Grado de fiabilidad	¿Existen contradicciones?	
		¿El testimonio presenta vacíos?	
La interpretación	La importancia de la fuente oral para el problema de investigación planteado		

Fuente: Plantilla elaborada sobre la técnica para *Analizar una fuente primaria* (Santillana, 2015b, p.74) y sobre la estrategia para la *Interpretación de fuentes orales* (Santillana, 2015b, p.226).

Anexo 7: Ficha para la lectura crítica de una fotografía sobre la violencia política

Aspectos		Descripción	
Datos generales	Título		
	Autor		
	Año		
Contexto o ubicación histórica de la escena			
Actores o grupos representados		Actores	La expresividad
		Actor 1:	Gestos
			Acciones
		Actor 2:	Gestos
			Acciones
Elementos de la escena			
Diálogo y reflexión		Preguntas	Respuestas
		1. ¿Qué información previa me ayuda a interpretar esta imagen?	
		2. ¿Cómo lo que veo en la fotografía interpela mis ideas o saberes sobre el CAI?	
		3. ¿De qué manera se imaginan el lugar y la época de la foto?	
		4. ¿Por qué ocurrió lo que vemos reflejado en la imagen?	
		5. ¿Crees que lo ocurrido en la fotografía pueda haber sido justificable o inevitable?	
		6. ¿Quién o quiénes causaron lo que se muestra en la foto?	
		7. ¿Qué sentimientos te suscita la escena observada?	
		8. ¿Qué consecuencias se acarrean hasta nuestra actualidad debido al evento observado en la imagen?	
		9. ¿Consideras que la situación visualizada en la foto ha variado en nuestro presente?	
10. Teniendo en cuenta lo identificado de la fotografía, ¿te parece que hemos aceptado un orden o estado de nuestra condición social, política o histórica que merece ser cuestionado?			
Conclusión o descripción de la fotografía			
Apreciación crítica			

Fuente: Plantilla elaborada sobre la base de lo leído en la *Guía pedagógica para el uso de Yuyanapaq* (IDEHPUCP, 2015c, pp.15-17), en las técnicas para *Analizar una imagen histórica* (Santillana, 2015b, p.40) o *Analizar una pintura histórica* (Santillana, 2015b, p.57), en la estrategia para el *Análisis de un documental* (Santillana, 2015b, p.229), así como en el libro *Regarding the pain of others* o *Ante el dolor de los demás* (Sontag, 2003, p.91).

Anexo 8: Fuentes de los testimonios presentados en los libros escolares

Libro	Testimonios	Fuente citada	Fuente original
Historia, Geografía y Economía	Cuaderno de trabajo	"Audiencias públicas en casos de Huamanga", 2002, párr.11.	El acceso a esta fuente es público y de carácter virtual. De esta manera, se pudo haber provisto del enlace para su oportuna consulta: http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga04c.php .
	Testimonio de Primitivo Quispe, campesino de Ayacucho Después de esto también mi pueblo [...] ya estaba diezmándose, ya no había habitantes, ya no funcionaban sus escuelas, pero seguía incursionando, seguía matando. Hay más de una decena de desapariciones que ahorita no me acuerdo sus nombres, inclusive [...] por ahí seguían matando a la gente, lo que encontraban [...] entonces, mi pueblo realmente era pues... un pueblo no sé... un pueblo ajeno dentro del Perú. Otra gente de repente a ellos consideraban como animales [...].		
	Cuaderno de trabajo	Comisión de la Verdad y la Reconciliación, s.f., cap. 2.1.4.2.	Las declaraciones presentadas en el Informe final de la CVR han sido extraídas de una entrevista realizada a Luis Cisneros Vizquerra para la revista Quehacer. Se trata de la revista número 20 del año 1982.
	Declaraciones del general Luis Cisneros Vizquerra, ministro de Guerra del gobierno de Acción Popular [...] No podemos entender cómo en una zona de guerra, una zona prácticamente extraterritorial, pretendamos mantener el Estado de derecho. Le encargamos a la Fuerza Armada que elimine a Sendero y cuando va a apretar el gatillo aparece el fiscal de la nación para ver si al hombre lo vamos a matar de frente, y se presenta el abogado, el periodista [...]. Hay una inclinación a criticar todo lo que la Fuerza Armada hace en Ayacucho [...] hablamos de derechos humanos de manera unilateral. En la guerra no hay derechos humanos.		
	Doc. 26 El ataque a los asháninkas La visión de SL sobre la población asháninka era discriminatoria y deshumanizante. El siguiente testimonio ilustra esta tragedia: "Como chanchos, escondidos bajo el monte, durmiendo en el barro y comiendo sopa aguada [...]. Ya no sentimos alegre. Si sentíamos tristes, ya no comías, pensábamos en la familia, pensábamos en la chacra, no teníamos para comer, ya no dejaban libertad para comer para nuestros hijos, esclavizados. Ya no hacía masato en la vida".	Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, Tomo V, p.257.	En el Informe final de la CVR se cita el mencionado testimonio que corresponde a una mujer de 28 años en el Puerto Ocopa. De esta manera, el testimonio fue recogido por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) en el año 2000.
Doc. 18 Testimonios de la violencia Cuando estaba lavando mi ropa escuché tres disparos. "Lo han matado", me dijeron. Me caí al suelo. "Señor, por qué me has abandonado", dije. Lo encontré, lo agarré del cabello y lo hice sentar, todavía estaba caliente. Con mi pañuelo viejito, le sequé los ojos, le habían disparado en su boca. Le dije: "¿Dónde me has dejado? Yo estuve entre tus brazos desde los 14 años. Ahora, ¿quién me va a criar?... ay, Mauro". De tanto llorar, mis ojos ya no pueden ver, así habrá sido mi suerte.	"Testimonios de la violencia", 2004.	Indagando sobre esta referencia, resulta revelador haber encontrado el mismo fragmento testimonial en una Cartilla de Ciencias Sociales titulada "Historia reciente del Perú. De 1960 al Bicentenario", este fue un texto destinado para quinto de secundaria durante el año 2018. En su página veintiséis, para los fines de una actividad, presentan el mencionado testimonio donde se reconoce la voz de Graciela Gonzales como viuda de un campesino asesinado. Y, posiblemente, la fuente original de la narración haya sido el periódico El Comercio del 23 de octubre del 2004.	
Doc. 18 Testimonios de la violencia Cuando estábamos [...] nosotros trabajando en la chacra [...] [digo] yo me voy para la casa, no tengo ganas de trabajar [...] primero ha llegado el mayor de mis hijos y dice: "Mamá, ha venido rondero". "¿Qué	CVR, 2003, p.269.	El testimonio ha sido extraído del capítulo del Informe final sobre <i>Los pueblos indígenas y el caso de los asháninkas</i> (CVR, 2003, p.269).	

	rondero va a venir acá [...]!”. [Uno de estos supuestos ronderos] de frente me apuntó [...]. “¡Tu marido!”, me dice, “¡Tu marido!”. “No está mi marido, se ha ido a trabajar a la chacra”. [...] y ya mi esposo había venido de la chacra y ahí nomás le han agarrado [...] y le han llevado, también he seguido en su atrás y en la plaza he escuchado, cuando han gritado las mujeres, que le han matado, “¡Ay, me están matando!”.		
Formación Ciudadana y Cívica	Testimonio: Primitivo Quispe Pulido (Comunero de Accomarca) “(…) mi pueblo... ya estaba diezmándose, ya no había habitantes, ya no funcionaba sus escuelas, pero seguía incursionando, seguía matando. Hay más de una decena de desapariciones que ahorita no me acuerdo sus nombres... Tonces, mi pueblo realmente era pues un pueblo no sé... un pueblo ajino dentro del Perú. Otra gente de repente a ellos consideraban como animales... ¿no? Sí. Así es la situación de mi pueblo, Accomarca”.	Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Testimonio de Primitivo Quispe Pulido. Informe final. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga04c.php .	La referencia es correcta.
	Testimonio: R. P. Moisés Cruz Morales (sacerdote ayacucho) “[...] esa ansia de encontrar la justicia, no quede solamente en palabras, pongan justicia... Sería muy triste exponer todo. Si escribiera todo el hecho que he visto, habría tomos y tomos de libros de lo que he visto (en) Ayacucho. Primeramente diré, Ayacucho, como cuna de la religiosidad popular, se apartaron de Dios, tanto ayacuchanos, tanto militares, yo ido trabajar Huancapi por un pedido especial de mi madre, yo iba... iba aspirar o tenía posibilidades de alcanzar unos niveles más en mi carrera; pero mi madre me pidió que fuera allá, y solamente por un año, pero, me quedau, al ver tanto sufrimiento, tanto dolor de mi pueblo, a los pueblos que visitaba encontraba una madre anciana, abrazado a su hijo muerto, como La Virgen María abrazado en la Cruz a su hijo, llorando hasta desmayada...”	Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Testimonio de R. P. Moisés Cruz Morales. Informe final. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga04c.php .	La referencia es correcta. Sin embargo, el enlace corresponde al testimonio de Primitivo Quispe. Así, el correcto hipervínculo para el testimonio del Padre Moisés Cruz Morales sería: < https://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga07a.php >.
	Testimonio: Sabina Valencia Torres (comunera de Callqui) Señores chaymi ñuqa munani kachun respeto, kachunyá manchakuy, masque imayrikulla kaptiykupas, campesino totalmente ñuqañaykuchu kaniku, huk real llapas killapi ganaq, mana ni pipas kanikuchu. Señores, chayta ya justiciyata mañaykuykiku. Traducción: “Señores, por eso yo quiero que haya respeto. Que haya pues temor de Dios aunque solo seamos muy humildes. Aunque seamos huérfanos y pobres. Campesino puro podemos ser; que ganamos solo un real por mes y, aunque no seamos nadie, señores, esta es la justicia que le pedimos”.	Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Testimonio de Sabina Valencia Torres. Informe final. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huamanga06g.php .	La referencia está correctamente indicada. Empero, este testimonio de Sabina Valencia Torres también posee un enlace errado. Ante esto, el link que se debió colocar es el siguiente: https://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huanta01c.php .
	Testimonio: Cipriana Huamaní Janampa (pobladora de Huanta) “[...] son veinte años que esperamos... de esa justicia que sea verdad, que se aclarezca, que se cristalice para saber cuáles son los paraderos de nuestros familiares, y que no se olvide de estas madres inocentes campesinas, que vea por estos hermanos, qué darles, en qué apoyarles a esos niños que quedaron huérfanos, como los míos sin... frustrados sus futuros, tal vez mis hijos también hubieran sido alguna persona que hubiera sido... servido para la sociedad; pero ahora ni siquiera han terminado sus estudios superiores, porque les falta su padre y ¿cuántos de estos hay en el Perú?”.	Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Testimonio de Cipriana Huamaní Janampa. Informe final. Recuperado el 13 de marzo de 2012, de http://www.cverdad.org.pe/apublicas/audiencias/trans_huanta01d.php .	La referencia es correcta.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9: Ficha de lectura

Tipo de recurso					
Título					
Fuente					
Público Objetivo					
Contenidos o temas					
Extractos/Referencia al texto	¿Qué se dice? ¿De qué? o, ¿de quién?	¿Cómo se dice?	Memorias evocadas		Marcar con una X
			Memorias emblemáticas	Memoria salvadora	
				Memoria para la reconciliación	Memoria Cívica
				Recordar sucio	
			Memorias emblemáticas	Memoria salvadora	
				Memoria para la reconciliación	Memoria Cívica
				Recordar sucio	
			Memorias emblemáticas	Memoria salvadora	
				Memoria para la reconciliación	Memoria Cívica
				Recordar sucio	
			Memorias emblemáticas	Memoria salvadora	
				Memoria para la reconciliación	Memoria Cívica
				Recordar sucio	
Actividades que enfatizan los contenidos					
Tipo de actividad	Actividad	Objetivos	Niveles		Marcar con una X
Reflexivas (actividades como preguntas introductorias o textos que invitan a reflexionar sobre situaciones cotidianas referidas a temáticas asociadas a los medios de comunicación, consumo de medios y otros)			Nivel instrumental-funcional de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto herramientas para la producción y difusión)		
			Nivel analítico-descriptivo de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto procesos de producción, recepción e interacción)		
			Nivel crítico-comprensivo de los medios (referencias a los procesos de producción, recepción e interacción, incluyendo aspectos ideológicos, valóricos y estéticos)		

			Ninguno		
			Nivel instrumental-funcional de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto herramientas para la producción y difusión)		
			Nivel analítico-descriptivo de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto procesos de producción, recepción e interacción)		
			Nivel crítico-comprensivo de los medios (referencias a los procesos de producción, recepción e interacción, incluyendo aspectos ideológicos, valóricos y estéticos)		
Hipervínculo (apartados que permitan vincular o enlazar información de manera no secuencial, dejando al lector la opción de decidir su lectura y su relación con el texto)			Ninguno		
			Nivel instrumental-funcional de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto herramientas para la producción y difusión)		
			Nivel analítico-descriptivo de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto procesos de producción, recepción e interacción)		
			Nivel crítico-comprensivo de los medios (referencias a los procesos de producción, recepción e interacción, incluyendo aspectos ideológicos, valóricos y estéticos)		
				Ninguno	
				Nivel instrumental-funcional de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto herramientas para la producción y difusión)	
				Nivel analítico-descriptivo de los medios (referencias a los lenguajes y tecnologías en tanto procesos de producción, recepción e interacción)	
				Nivel crítico-comprensivo de los medios (referencias a los procesos de producción, recepción e interacción, incluyendo aspectos ideológicos, valóricos y estéticos)	

Fuente: Plantilla elaborada sobre la base de lo revisado alrededor de la *Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa*. Específicamente, lo referido a los niveles de desempeño y la clasificación de los contenidos, así como de las actividades (Del Valle, Del Valle y Ojeda, 2015, pp.257-259).