

ESCUELA DE POSGRADO

“La memoria en (re)construcción: las representaciones de la
violencia política en el proceso educativo peruano”

Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística

AUTORA

Lucía Edith Fernández Bravo

ASESORA

Virginia Zavala Cisneros

Jurado

María Angélica Pease

Claudia Crespo

LIMA - PERÚ

2015





*Para mi noble hermano,
para mi ejemplar hermano,
para mi magnánimo hermano,
para mi celestial hermano,
para ti, Carlitos ...
Siempre estaré en deuda contigo,
hermano de mi alma.*

RESUMEN

¿Cómo se construye y representa la memoria histórica de la violencia política (1980 - 2000) en el proceso educativo peruano? Esta es la pregunta central que da origen a esta investigación. Sobre la base del enfoque lingüístico del Análisis Crítico del Discurso y de la Lingüística Sistémica Funcional, y desde una perspectiva interdisciplinaria que acoge nociones teóricas de los estudios de la *memoria*, e historia, pretendemos dar respuesta a nuestra interrogante.

La memoria como sostén del pasado histórico se (re)construye discursivamente en el espacio social (Halbwachs 1968). Su estudio obedece a distintas motivaciones que cruzan desde la necesidad de edificar un pasado común, globalizante que permita crear parentescos, fronteras simbólicas (Huyssen 2000, Pollak 2006, Jelin 2012) y limar asperezas entre los distintos actores sociales de una nación, hasta el imperativo de elevar imputaciones y demandas de justicia frente a los atropellos de los derechos humanos. Estas dos visiones vendrían a ser unos de los hallazgos medulares que se evidencian en el presente estudio. Por un lado, advertimos que los textos escolares de Ciencias Sociales 5° distribuidos a las escuelas públicas a nivel nacional construyen una *memoria dominante*, donde se protege la identidad de los agentes estatales. Por otro lado, constatamos que las representaciones que recontextualizan los estudiantes del 5° de secundaria de una escuela pública-urbana se alinean claramente con una *memoria subterránea* (Pollak 2006), porque esta no silencia, mitiga, soslaya o justifica las prácticas terroristas que comandaron tanto el Gobierno como las fuerzas insurgentes; por el contrario, sus discursos son de denuncia y acusación, puesto que sus familiares fueron víctimas directas del periodo.

Se demuestra, entonces, que la memoria histórica de la violencia política peruana se construye de acuerdo a los intereses, deseos, valoraciones, subjetividades y representaciones de la voz enunciante del *discurso*, objeto de estudio que es visibilizado, analizado y explicado dentro de un enfoque crítico del discurso.

AGRADECIMIENTOS

No puedo iniciar sin manifestar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos y aquellas que hicieron posible que alumbrara esta investigación.

A mi formidable familia por impulsarme siempre a trazar y alcanzar nuevas metas. De forma especial, a mi noble y preciado padre, Lino, por ser el soporte más sólido que la vida me ha regalado. A mi Vale por ser el gran motivo de mi existencia, de mi felicidad, por comprenderme y ayudarme insaciablemente. A mi Carlitos que, aunque físicamente no está, se ha convertido en mi más fiel guardián y protector.

A la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú por el financiamiento ofrecido para la culminación de este estudio a través del Fondo Galileo.

A Virginia Zavala, mi maestra y asesora de tesis, quien con su valiosa ayuda, profesionalismo, comentarios, tiempo, escucha, entusiasmo, palabras, amistad permitió que no solo esta investigación creciera, sino yo también, a nivel personal, profesional y académico. Infinitamente agradecida.

A Claudia Crespo, a María Angélica Pease, ambas miembros respetables del jurado, por acoger esta tesis y brindarme valiosos comentarios; al profesor Jesús Cosamalón por su atención y colaboración.

A mis profesores de la maestría por sus sabios conocimientos. A mis amistades por estar siempre ahí. A Does por su ejemplar profesionalismo y persona, por los gratos momentos, por su apoyo incondicional.

Al director, profesores, estudiantes y padres de familia de la escuela donde se llevó a cabo parte de esta investigación, por su apertura y colaboración.

A todos estas personas, gracias de nuevo, pues sin sus valiosas colaboraciones yo no estaría ahora escribiendo estas líneas.



ÍNDICE

Introducción.....	9
CAPÍTULO I.....	18
MARCO TEÓRICO	
1.1. Luchas por la memoria	18
1.1.1. Memoria colectiva y memoria subterránea	23
1.2. Discurso y sociedad.	25
1.3. Metodología.....	28
1.3.1. Herramientas de análisis.....	28
1.3.1.1. Análisis de la intertextualidad.....	28
1.3.1.2. Análisis de la transitividad	30
1.3.1.3. Análisis de la evaluación.....	31
1.3.2. Corpus de la investigación.....	32
1.3.2.1. Los textos escolares	32
1.3.2.2. Los grupos focales.....	34
1.3.3. Antecedentes.....	38
CAPÍTULO II.....	40
MEMORIA DOMINANTE: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TEXTOS ESCOLARES	
2.1. Naturalizando el surgimiento de la violencia en el Perú	44
2.1.1. El discurso normalizador de la violencia.....	45
2.1.2. El oscurecimiento y la sobredimensión de la agencia	48
2.1.3. El empaquetamiento de las causas.....	51
2.2. Los actores sociales de la memoria de la violencia.....	55

2.2.1. El Estado peruano y las fuerzas del orden: evadiendo responsabilidades y justificando actos de violencia	56
2.2.2. Los grupos subversivos: memoria al detalle	67
2.3. La memoria manipulada: escudando los intereses del Partido Aprista y de Alan García en los textos escolares del 2008.....	71
2.3.1. La sustracción de la memoria.....	72
2.3.2. La reformulación de la memoria.....	75
2.4. Haciendo memoria en/de la capital	78
 CAPÍTULO III.....	 86
 MEMORIAS SUBTERRÁNEAS: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS DE LOS ESTUDIANTES	
3.1 Testimonios de vida: familia y comunidad como fuentes primarias y legítimas para (re)construir la memoria histórica.....	89
3.1.1. El Perú bajo el dominio terrorista.....	90
3.1.2. La identidad terrorista de los agentes estatales	97
3.1.3. Resistiendo la representación “ayacuchano terrorista”	105
3.1.4 ¿Y por qué sucedió?: (re)construyendo las causas de la violencia.....	111
3.2 El sentido de comunidad y los dilemas ideológicos: encuentros y desencuentros en torno a la autoría de los hechos	116
 CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	 128
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	131
ANEXO 1	138
ANEXO 2.....	141
ANEXO 3.....	142

INTRODUCCIÓN

En agosto de 2008, a medio año de haber transcurrido el ciclo escolar, la entonces parlamentaria por el partido aprista, Mercedes Cabanillas, denunciaba públicamente que el texto de Ciencias Sociales para el 5to grado de educación secundaria incurría en prácticas de apología al terrorismo en relación a la violencia política que vivió el Perú durante la década de los 80 y 90. Según la congresista, el tono discursivo que empleaba dicho manual era muy tolerante y poco incisivo cuando se refería a las prácticas subversivas de los grupos insurgentes y, por el contrario, se “cargaba” de responsabilidad a las fuerzas del orden, lo que a todo ello denominó “contrabando ideológico”. Esta denuncia de la legisladora, marcaría el debate público nacional contemporáneo sobre *la construcción de la memoria de la violencia en el proceso educativo peruano*.

Dentro de un panorama más general, los estudios de la *memoria* constituyen uno de los fenómenos políticos y culturales más sorprendentes de las sociedades occidentales de las últimas décadas del siglo XX, de modo que se llega a instaurar ampliamente una *cultura de la memoria* (Huysen 2000: 16). Este fenómeno tuvo una de sus mayores motivaciones en la prevención de escenarios que trastocaran y violentaran los derechos humanos, en especial consideración a los eventos acaecidos en el holocausto de la Segunda Guerra Mundial (Huysen 2000, Jelin 2012). En tal contexto, en el Perú también se vio incrementado el interés de ciertos grupos sociales (Manrique 2002), en especial, luego del gobierno dictatorial del expresidente Alberto Fujimori (1990-2000), por memorializar la etapa más trágica de la historia republicana de nuestro país: el periodo de la violencia política vivido entre los años 1980 y 2000 (CVR 2004).

En ese sentido, nuestra preocupación académica se dirige a evidenciar los modos en los que se construye aquella *memoria histórica* en los escenarios educativos. Es decir, nos preguntamos por cómo los textos escolares de Ciencias Sociales del 5° de educación secundaria y estudiantes del mismo grado de una escuela pública-urbana representan el periodo de la violencia política (1980 – 2000).

Al respecto, no se puede obviar que frente a experiencias históricas tan complejas confluyen distintas posiciones. Las situaciones límite, como la violencia política acontecida en Perú, se conciben como un pasado traumático y doloroso que confronta visiones opuestas, como discursos hegemónicos y contra hegemónicos, o múltiples (Huysen 2000, Jelin 2012 Pollak 2006), donde el trabajo por reconciliar y negociar posiciones ideológicas aún continúa siendo una tarea pendiente y compleja (Jelin 2012).

Lo anotado arriba es claramente comprensible, puesto que la historia de la violencia todavía se encuentra en un proceso de (re)construcción por tratarse de un pasado reciente, cuyos principales actores políticos todavía mantienen presencia y/o “ausencia” en la realidad nacional, cuyos eventos y procesos aún no han sido totalmente esclarecidos, cuyas víctimas aún claman justicia o audiencia para ofrecer su versión, o cuyas otras víctimas ya no existen en el espacio-tiempo para contar “su verdad” (Jelin 2012, Espezuía 2003). Pero, además, como señala Rémond porque “No es posible transmitirlo todo, y probablemente la porción de lo que no se comunica es mucho mayor a aquella que es objeto de transmisión” (2006: 69) o, en su defecto, porque tampoco puede recordarse todo (Ricoeur 2006: 75).

Sin embargo, esas oquedades no confinan a que distintas representaciones puedan surgir y subsistir en la actualidad (Manrique 2002, Jelin 2012). Diversos actores sociales (Estado, políticos, académicos, activistas, agentes del orden, agrupaciones subversivas, víctimas, y testigos directos e indirectos, etc.) relatan su exégesis histórica sobre el periodo de la violencia. Estos elaboran versiones y ofrecen interpretaciones del qué, cómo y por qué ocurrió esa etapa; quiénes fueron las víctimas y quiénes los victimarios. Desde luego, estas versiones resultan en la mayoría de los casos disímiles unas de las otras, lo que genera múltiples y dilemáticas representaciones de lo que significó ese pasado traumático, puesto que el “sentido de los hechos es siempre producto de una interpretación” (Manrique 2002: 29).

La pugna, entonces, por encontrar tribuna y posicionar a una determinada representación como objetiva, verdadera y legítima constituye una gran preocupación y tarea en sociedades que han vivido situaciones límite y que tratan de entender y erigir una historia nacional común (Jelin 2012, Assmann 2008, Manrique 2002) o una *memoria colectiva* (Halbwachs 1992).

En ese sentido, en la presente tesis demostraremos que la memoria histórica de la violencia política peruana se construye de acuerdo a los intereses, deseos, valoraciones, subjetividades y representaciones de la voz enunciante. De manera que evidenciamos que en los espacios autorizados socialmente como el de las instituciones educativas, se filtra la voz oficial del Gobierno a través de los textos escolares para representarnos un periodo donde los agentes estatales son exculpados y librados de sus responsabilidades respecto a los orígenes de la crisis y respecto a las prácticas cuestionables que este encabezó;

consecuentemente, la memoria histórica de la violencia se reduce a una *memoria dominante* de la época. Por el contrario, constatamos que las representaciones que recontextualizan los estudiantes del 5° de secundaria de una escuela pública-urbana, situada en el distrito de San Juan de Lurigancho, se alinean claramente con una *memoria subterránea* (Pollak 2006), pues esta no silencia, mitiga, soslaya o justifica las prácticas terroristas que comandaron tanto el Gobierno como las fuerzas insurgentes.

Pollak caracteriza a la *memoria subterránea* como aquella que es elaborada por los sectores excluidos, marginados y minoritarios de la sociedad (2006:2). Esos jóvenes voceros de la memoria subterránea, cuyos padres, en su gran mayoría migrantes ayacuchanos, fueron víctimas directas de la violencia política, evalúan a los agentes estatales como grupos análogos a los “terroristas” y construyen una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos y que refiere a aquel que aterroriza y atenta sin reparo contra la vida de gente pobre e inocente.

Para dar cuenta de esas representaciones, esta investigación se centra en el análisis del discurso o usos del lenguaje (Fairclough 1992, 2003) que permite a la voz del sujeto enunciante (alumnos y autores de los textos escolares) construir dichas representaciones que encajan, de cierto modo, dentro de una memoria subterránea o dentro de una memoria dominante. El lenguaje, entonces, funciona como el mecanismo social para acceder y construir el pasado (Halbwachs 1968, Jelin 2012, Welzer 2010, Achugar 2008). Desde esa mirada, esta capacidad humana no solo se emplea para reflejar o describir la realidad, sino que por medio de esta, distintos grupos sociales sostienen representaciones y mecanismos de legitimación y perpetuación que les permiten sustentar sus intereses y visiones del

mundo (Fairclough 1992, 2003; Fairclough y Wodak 2000). Así, el lenguaje es el vehículo para hacer hablar lo que queremos transmitir, pero a través de este también visibilizamos las intenciones ocultas que se filtran por el lenguaje/en el discurso. (Fairclough 1992, 2003, Van Dijk 1998).

No obstante, no todos los sujetos tienen el alcance de legitimar sus posiciones a gran escala, “algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios” (Jelin 2012: 55). En ese sentido, son los grupos de poder quienes manejan los dispositivos de control y reproducción de la información. El Estado es el principal portavoz nacional para contar qué ocurrió, cómo ocurrió y por qué ocurrió la violencia política, puesto que es el actor responsable de la *producción, distribución y consumo* (Fairclough 1992) de textos que van a constituir el insumo central sobre el que miles de jóvenes peruanos construirán la memoria histórica nacional (De Belaúnde 2012). En ese sentido, como manifiesta Jelin –y también Oteíza (2010, 2009, 2006) Oteíza y Pinto (2011), Achugar y otros (2011), Atienza (2007), Tubino (2003) – «no se trata nunca de historias y datos “neutros”, sino que están cargados de mandatos sociales» (2012: 152).

Lo anotado arriba nos advierte de la mirada vigilante que debemos asumir quienes estamos comprometidos con enarbolar relaciones más justas e igualitarias en la sociedad. En términos de Touraine, “nos vemos cada vez más obligados a invertir la relación entre la historia y la memoria tal como nos la enseñaron. Ante todo, porque aquello que reconocemos como histórico depende cada vez menos de la selección hecha por los historiadores, y cada vez más de quienes dirigen la producción y la difusión de las informaciones” (2006: 200), de modo que a través de esa “memoria histórica” construida

por/desde la memoria oficial se podría estar legitimando mecanismos de desigualdad y opresión (Fairclough 1992, Van Dijk 1998, Achugar y otros 2011, Oteíza y Pinto 2011, Oteíza 2006).

Bajo esa óptica, también es relevante analizar los textos escolares porque nos permite explorar cómo se construye y se asienta en la memoria de los estudiantes *el discurso pedagógico de la historia* (Coffin 1997) reciente. En este *lugar de memoria* (Nora 1984), se evidencia qué prototipo de ciudadano la sociedad “quiere formar”, pues vale señalar que los textos escolares se proyectan como aparatos estratégicos de control tanto para la transmisión de conocimientos, de valores y reglas sociales como para la construcción de identidades colectivas en torno a la idea de nación (Jelin y Lorenz 2004, Achugar y otros 2011, Oteíza y Pinto 2011, Oteíza 2006, Assmann 2008, Huysen 2000). En esa labor formativa, los textos escolares, específicamente los de Ciencias Sociales, se consolidan como unos dispositivos fundamentales para la vigilancia sobre lo que debe ser normal en la escuela (Martínez Bonafé 2002).

Pero, por otro lado, no se puede ignorar esas memorias alternativas que parecen destinadas al olvido por el discurso oficial (Manrique 2002, Pollak 2006, Espezúa 2003). Los estudiantes que participaron en este estudio representan el periodo de violencia sobre la base de los testimonios de sus familiares y miembros de su comunidad, quienes experimentaron directamente la sevicia de los agentes gubernamentales y de los agentes subversivos. Esas versiones de vida que fueron transmitidas por medio del diálogo (Jelin 2012, Welzer 2010, Rémond 2006, Halbwachs 1992) a los hijos e hijas constituyen para ellos fuentes primarias y legítimas que les permiten, por un lado, posicionarse como actores

educativos que sí saben del periodo y, por otro lado, los habilita en la construcción de un discurso directo e incisivo en contra de los opresores, porque a pesar de que exista una memoria dominante que acapara las vías de difusión (manuales escolares, medios de prensa), no consigue silenciar las voces de las víctimas directas. Jelin señala que los recuerdos y memorias de protagonistas, en este caso de las víctimas, y testigos, no pueden ser manipulados de la misma manera, excepto a través de su exterminio físico (2003: 35).

En consecuencia, el objetivo central de la presente investigación es analizar lingüísticamente las representaciones sobre el periodo de violencia política en Perú (1980-2000) que se han plasmado en los textos escolares de Ciencias Sociales de 5° (dispositivos conductores del discurso oficial) y aquellas que construyen los estudiantes. Para poder responder a tal objetivo, nos basamos en la siguiente pregunta eje: ¿qué representaciones construyen los textos escolares de Ciencias Sociales 5° y los estudiantes en relación al tema de la violencia política (1980-2000)? y, en función a esta, también nos preguntamos por ¿cómo son posicionados los principales actores sociales de ese periodo?, ¿qué recursos lingüísticos y discursivos se emplean para representarlos?, ¿qué fuentes citan para elaborar la memoria sobre ese pasado?, ¿cómo se negocian las memorias entre los jóvenes?

Para el análisis de esas representaciones, empleamos las herramientas teóricas del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992, 2003; Van Dijk 1998; Wodak y Meyer 2003), concretamente el *análisis de la intertextualidad*; y de la Lingüística Sistémica Funcional, específicamente el *análisis de la transitividad* (Halliday 1994, 1982) y el *análisis de la evaluación* (Martin 2000; White 2003). Por un lado, el análisis de la intertextualidad, nos permite identificar especialmente qué fuentes recontextualizan los

estudiantes y bajo qué finalidad las citan. Por su parte, mediante la transitividad (Halliday 1994) estudiamos cómo se construye la agencia y las responsabilidades de los actores sociales involucrados en el periodo de la violencia. Finalmente, con el sistema de evaluación analizaremos los recursos léxico-gramaticales y discursivos que emplean los autores del texto y los estudiantes como evidencia de sus posicionamientos ideológicos. Las ideologías, tal como la entenderemos en la presente investigación, “son representaciones de aspectos del mundo que son mostrados para contribuir a establecer, mantener y cambiar las relaciones sociales de poder, dominación y explotación” (Fairclough 2003: 9).

La investigación está conformada por tres capítulos. En el primero se desarrolla el marco teórico. Allí se ofrece una breve discusión sobre los estudios de memoria, sobre el rol del discurso en la sociedad; se expone, asimismo, las principales herramientas metodológicas que ofrece el análisis del discurso; y se menciona los antecedentes de nuestro estudio. Sin embargo, debemos advertir que dentro de los capítulos que se han planteado como propiamente de análisis (capítulo 2 y 3) también se presentan y explican algunas categorías de análisis que se emplearán justamente para estudiar los referidos capítulos. Ello con el objetivo de contribuir con una lectura fluida. En el segundo capítulo, presentamos el análisis de los 4 textos escolares. El tercer capítulo contempla el análisis de los grupos focales. Finalmente, prosigue la sección de conclusiones y reflexiones, las referencias bibliográficas, y tres anexos.

Esperamos que la presente investigación dé cuenta de esos conflictos que se entretejen en torno a las memorias que se generan sobre la violencia desde una perspectiva distinta y novedosa en relación a otros estudios que se han llevado a cabo sobre el tema:

desde el *análisis lingüístico de la violencia*. Aunque es un objetivo muy ambicioso, por los problemas estructurales de fondo aún no resueltos por/en nuestra sociedad, no podemos dejar de explicitar nuestro compromiso por evitar que pasados dolorosos y traumáticos, se vuelvan a repetir. Este noble propósito, del que estamos muy seguros que todos anhelamos, pasa necesariamente por comprender las causas, el desarrollo y las consecuencias. De forma que es vital que analicemos las representaciones y discutamos si estas contribuyen, por un lado, a fortalecer las relaciones y prácticas democráticas; y, por otro lado, a promover la justicia social para todos los peruanos.



CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Luchas por la memoria

Desde fines del siglo XX, se vive “el boom de la memoria”, “la cultura de la memoria”, o “la globalización de la memoria”¹, maneras distintas como Andreas Huyssen (2000) refirió a la marcada presencia de la *memoria* en los distintos espacios y pensamiento del hombre contemporáneo. La evidencia de querer mantener “viva” a esta categoría de análisis reside en los distintos *lugares de memoria* (*lieux de mémoire*) que Pierre Nora (1984) identificó: museos, monumentos, plazas, símbolos, textos, imágenes, libros, revistas, instituciones, ritos, conmemoraciones, etc². Estos dispositivos externos donde se almacena lo vivido y lo acontecido recontextualizan el pasado traumático que tiñó a la historia de la humanidad a partir de eventos históricos acaecidos en el siglo pasado³ (procesos de descolonización,

¹ Así, se reconoce plenamente a la Segunda Guerra Mundial como el hito histórico que encausó a los estudios de la memoria (Jelin 2012, Assmann 2008, Huyssen 2000, Ricoeur 2000). Este periodo que se convirtió en el Holocausto de miles de judíos “pierde su calidad de índice del acontecimiento histórico específico y comienza a funcionar como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria” (Huyssen 2000: 4). Ese traslado de experiencias nefastas hacia otras coordenadas geográficas “se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo” (Jelin 2012: 45).

² En relación al referido boom de la memoria, se vive un presente infestado por el pasado (Todorov 1998, Huyssen 2000, Jelin 2012). Las direcciones de hacia dónde debía remitir los estudios de la historia ya no versa en esa mirada planificadora de pensar siempre el pasado en términos del futuro. La sabia consigna de que se estudia el pasado (la historia) para orientarnos hacia/en el futuro pierde cada más consistencia y posibilidad de convencimiento. Hay, desde luego, una tentativa constante de volcar la mirada hacia lo vivido. Huyssen advierte que “Desde la década de los 80 del siglo XX, el foco parecería haber pasado de los futuros presentes a los pretéritos presentes” (Huyssen 2000:1). Esta mirada retrospectiva podría obedecer a motivaciones.

³ Huyssen señala: “Los discursos de la memoria de nuevo cuño surgieron en Occidente después de la década del 60 del siglo XX como consecuencia de la descolonización y de los nuevos movimientos sociales que

exterminio nazi, dictaduras, movimientos sociales). Según Jelin (2012), cuando se hace referencia a la *memoria* no es sino para actualizar situaciones límite: violaciones de los derechos humanos, represión, criminalidad de regímenes, exilio, matanza. (29)⁴.

La memoria se erige, entonces, como un intento de reelaboración del pasado. Esta labor se corresponde con los intereses de los Estados-nación por construir narrativas con las que todos sus conciudadanos se sientan identificados⁵ (Assmann 2008, Jelin 2012, Tubino 2003). “Cada Estado-nación elabora una historia oficial y la expande a través de la educación pública. De esta manera se logra que las historias oficiales elaboradas en la academia se hagan mentalidad” (Tubino 2003: 100). Esa necesidad de elaborar un discurso nacional y sentimientos de empatía simbólica buscaría integrar a distintas memorias locales y disímiles dentro de un marco histórico común que Halbwachs denominaría *memoria colectiva* (1968).

buscaban historiografías alternativas y revisionistas. [...] Los discursos de la memoria se intensificaron en Europa y en Estados Unidos a comienzos de los años 80 del siglo XX, activados en primera instancia por el debate cada vez más amplio sobre el Holocausto.” (2000:2).

⁴ El mismo escenario traumático redundó en los países del Cono Sur de la región. Sociedades lastimadas por procesos dictatoriales, guerras civiles, violencia política como los que vivió Argentina, Chile, Uruguay, y también el Perú, aunaron esfuerzos por elaborar políticas de memoria que lidien contra el olvido forzado: procedimientos de reconciliación, amnistías oficiales y silenciamiento represivo (Huyssen 2000; Jelin 2012; Stern, Winn, Lorenz, Marchesi 2013). Esta iniciativa se pudo recién empezar a tramar a partir de las transiciones posdictatoriales; desde entonces, “Demandas diversas, luchas por nombrar y por interpretar esos pasados, eran los procesos sociales que había que tratar de comprender” (Jelin 2012: 10). Estas demandas de cierto modo se recogen a través de las políticas de memoria. Estas políticas de memoria están supeditadas, según Jelin (2012), a un reconocimiento estatal de los sufrimientos y al resarcimiento simbólicos de las víctimas; por otro lado, se vinculan con una pedagogización de la memoria (Winn 2013), esto es, de la difusión hacia las generaciones futuras. Tal como lo evalúa Jelin, este segundo propósito es más incierto, ya que lo que se transmita dependerá de los contenidos y sentidos que quieran transmitir quienes se plantean conducir esta tarea (2012: 18).

⁵ Huyssen advierte que “[...] mientras los discursos de la memoria en cierto registro parecen ser globales, en el fondo siguen ligados a las historias de naciones y estados específicos. En la medida en que las naciones particulares luchan por crear sistemas políticos democráticos [...] [para] asegurar la legitimidad y el futuro de su organización política por medio de definición de métodos que permitan conmemorar y adjudicar errores del pasado” (Huyssen 2000: 7)

Este mandato de construir y consolidar una memoria integral es lo que direcciona a la política de dotación de textos escolares por parte de los gobiernos (Oteiza 2010, 2009, 2006; Achugar y otros 2011; Jelin 2012; Jelin y Lorenz 2004; Assmann 2008)⁶. Jelin (2012), al respecto, manifiesta que enseñar el tema de la violencia política en las escuelas no responde solamente a la acumulación de conocimiento o información, sino que detrás de ellas hay una doble motivación: la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones, y la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria, en específico. Tubino afirma que “Las historias oficiales son historias ideológicas, narradas con una intencionalidad política que actúa con criterio selectivo y ordenador del relato común (2003:100).

No obstante, también existe una necesidad de subvertir esas historias oficiales, homogeneizadoras, englobantes y empezar a buscar y emplear “historiografías alternativas y revisionistas” (Huysen 2000: 2). Así, notamos que ese pasado que se construye con el sello histórico de narrativa nacional puede entrar en colisión con interpretaciones subjetivas motivadas por múltiples fuerzas y experiencias (Jelin y Kaufman 2006).

En tal sentido, no se le puede atribuir un valor de “verdad” a una determinada construcción histórica, puesto que esta entra en competencia con otras (Assmann 2008, Halbwachs 1968, Pollak 2006). Se parte de que las memorias, y más aún si recontextualizan pasados trágicos, son construidas discursivamente y como tal están inmersas en un proceso de selección de hechos: “Toda narrativa del pasado implica una

⁶ Asimismo, existe un pánico latente por no olvidar los pasados atroces y empezar a construir el discurso del “nunca más”. Por ello, como manifiesta Huysen (2000), “es que intentamos contrarrestar ese miedo y ese riesgo del olvido por medio de estrategias de supervivencias basadas en una “memorialización” consistente en erigir recordatorios públicos y privados” (9), que nos recuerden siempre el peligro latente del surgimiento de la violencia.

selección. La memoria es selectiva; la memoria total es imposible” (Jelin 2012: 62, y también Assmann 2008, Halbwachs 1968, Pollak 2006, Manrique 2002, Oteiza 2006, Achugar 2008). Consecuentemente, no se puede construir una memoria homogénea que satisfaga los intereses de toda una nación. (Jelin 2012, Pollak 1989).

Esa posibilidad de (de)construir el pasado se explica, en cierto modo, porque las cuentas con él aún siguen pendientes (Jelin 2012)⁷. El pasado no está pasado en realidad, el pasado se ha convertido en el presente de nuestras preocupaciones, necesidades, subjetividades e intereses. De modo que se generan distintas memorias que se erigen en un terreno de lucha por el reconocimiento social. Estas disputas que se despliegan en torno a la construcción de una memoria histórica común es lo que expone el presente estudio.

Tanto los textos escolares como los estudiantes reconstruyen una memoria sobre lo acontecido en la época de la violencia, con la particularidad de que los jóvenes terminan por elaborar una memoria subterránea (Pollak 2006) y los textos de colegio, una *memoria dominante*, la cual goza de mayor difusión por ser la *memoria oficial*; es decir, aquella que es distribuida por el Gobierno a las miles de escuelas públicas. Debemos señalar que en la presente investigación entenderemos a la *memoria dominante* como aquella que recuenta el pasado vigilando y escudando los intereses de los grupos sociales que ejercen algún poder (político, social, económico), respecto a los grupos socialmente excluidos (pobres, provincianos y/o campesinos).

Entonces, esos pasados que marcan dolorosamente el hilo histórico nacional y mundial son materia de debates inacabables impulsados por ciertos grupos sociales que,

⁷ Jelin advierte que referirse al pasado traumático empleando la expresión “pasado reciente” constituye un eufemismo.

con el afán de conocer la “verdad” o con el propósito de legitimar ciertas representaciones o ideologías, entre otros intereses, recontextualizan el pretérito con cierta tenacidad (Manrique 2002) en contextos determinados. Bien lo señala Van Dijk cuando afirma que “grupos de diversos tipos [...] desarrollan ideologías de grupo, y lo hacen especialmente en estructuras sociales caracterizadas por el conflicto, la competencia y la dominación” (Van Dijk 1998:227).

Esos debates se visualizan claramente al recordar el pasado de la violencia política (1980-2000). Así, aunque existan representaciones oficiales, como la expuesta en los manuales escolares, no impera un consenso o una memoria colectiva que gratifique a todos los peruanos, puesto que “es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartida por toda una sociedad” (Jelin 2012:39), (Énfasis en la fuente original). Consecuentemente, el sistema educativo se convierte en un campo de disputa entre diversos actores y versiones (Jelin y Lorenz 2004).

Ahora bien, en la presente investigación, se entenderá a la *memoria* como aquel proceso subjetivo e intersubjetivo, anclado en experiencias, en “marcas” materiales y simbólicas y en marcos institucionales (Jelin 2012: 25). Nos interesa trabajar bajo esa definición, puesto que nos permite comprender a esta categoría de análisis como una construcción discursiva (Halbwachs 1968); es decir, al presentar la memoria como un proceso subjetivo e intersubjetivo, nos da pie a que esta no se proyecte como una representación real, objetivable y única de los hechos históricos, sino, por el contrario, como una apuesta de representaciones, las cuales, según evidenciaremos en este estudio, responden a intereses, valoraciones, miradas del mundo que se expenden de acuerdo al sujeto que enuncia el discurso (Oteiza 2006, Achugar 2011 y otros). Desde luego, a su vez

que se ofrecen distintas representaciones es factible referirse a una pluralidad de memorias, porque “es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartida por toda una sociedad” (Jelin 2012:39).

1.1.1 Memoria colectiva y memoria subterránea

Maurice Halbwachs introduce la noción de memoria colectiva como aquella que se da de una suma de memorias individuales enmarcadas por un espacio temporal común y producto de relaciones dialógicas: “La memoria no es posible fuera de marcos que emplean las personas dentro de un sociedad para determinar y recuperar sus recuerdos” (1968:43). La memoria colectiva “parte de una totalidad de pensamientos comunes a un grupo, como el grupo de personas que [se han] relacionado en este momento, o con [quienes se ha] tenido una relación en el presente día o días” (1968:52). Ubicarse en la perspectiva del grupo, adoptar sus intereses y seguir la inclinación de sus reflexiones son requisitos para construir una memoria colectiva; sin embargo, la memoria colectiva es una memoria limitada.

Pollak (2006), por un lado, reconoce el carácter opresor de la memoria colectiva en la medida de que constituye una memoria que no recoge la otra parte de la historia: la memoria de los dominados o subalternos; en otras palabras, las memorias subterráneas. De otro lado, el mismo autor ve la necesidad de que estas memorias marginales sean incorporadas en el discurso histórico. Espezúa afirma que es una “tarea impostergable rescatar las memorias y discursos de las nacionalidades subalternas para insertarlas dentro de una memoria y un discurso polifónico nacional” (2003: 113). Este propósito irresuelto en la construcción histórica de las naciones constituiría uno de los problemas centrales para construir una cultura de paz: “ese detalle [la no incorporación de las memorias y discursos

subalternos] es nuestro principal obstáculo y uno de los hechos que constituye causa de la violencia que se puede verificar a lo largo de nuestra historia” (Espezúa 2003:113).

La memoria colectiva no es otra que la memoria oficial que registra, almacena y difunde la versión de un pasado que se alinea con los intereses, creencias, conocimientos, valores, subjetividades de quienes ostentan y ejercen el poder. En tal sentido, se da origen a una memoria ideológica que controla las representaciones del pasado, silencia y olvida lo problemático de los eventos traumáticos, lo que significa el despliegue de una imperceptible violencia simbólica interminable y la reproducción de una memoria dominante. Ello evidencia el carácter ideológico, en consecuencia, opresor de la memoria colectiva en tanto que representa solo a la memoria oficial y en tanto que aparenta ser inocente.

No se pueden negar los buenos propósitos de Hallbwachs por integrar memorias para así hablar de una memoria colectiva. Como él afirma: “Para que nuestra memoria se beneficie de la de los demás, no basta con que ellos aporten sus testimonios: es preciso también que ella no haya dejado de concordar con sus memorias y que haya suficientes puntos de contacto entre nuestra memoria y la de los demás para que el recuerdo que los otros nos traen pueda ser reconstruido sobre una base común” (p. 12).

La apuesta por una memoria común es un ideal que solo será resuelta cuando todas las memorias dialoguen y concluyan en una memoria; en otras palabras, cuando la memoria oficial, subterránea, nacional, local y todas las otras que no estén contenidas en las mencionadas embanderen una memoria colectiva (Espezúa 2003:110). No obstante, este deseo es un sueño iluso por la imposibilidad de conciliar memorias tan dilemáticas y

contradictorias y porque, de ser posible, ello implicaría una memoria engendrada como una lista interminable de registros, nóminas, eventos, monumentos, hechos, objetos, actores, pedidos, museos, etc., todos ellos disímiles puesto que son el producto de memorias en pie de lucha.

1.2. Discurso y sociedad

El discurso tal como lo plantea Fairclough (2003a, 1992) viene a ser el lenguaje en uso, ya sea en su versión oral o en su forma escrita, de manera que “el discurso es un modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (Fairclough 1992: 48). Así, el discurso y la estructura social se relacionan dialécticamente: a su vez que el discurso está formado y restringido por la estructura social, el discurso también contribuye a la constitución de este. En cortas palabras, el discurso significa la estructura social y la estructura social tal cual condiciona el discurso (Fairclough 1992: 50)⁸.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un campo de la sociolingüística que busca revelar y explicar las estructuras y estrategias de dominación y legitimación canalizadas a través del discurso (lenguaje) de los grupos de poder. Como afirma Van Dijk, el ACD aúna esfuerzos por “descubrir aquello que es implícito, que está escondido o que por algún motivo no es inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes” (1997: 17). A su vez, también analiza los discursos que se despliegan como muestras de rechazo y resistencia a los mecanismos de control (Fairclough

⁸ Ese es un punto importante a resaltar, porque, en lo que respecta a nuestro estudio, nos permite comprender que los discursos que despliegan tanto los estudiantes como los autores de los textos escolares no obedecen a representaciones desconectadas de la realidad, pero, por otro lado, nos permite evidenciar, explicar e interpretar los intereses invisibles que conllevan a cada uno de estos actores sociales a representar la realidad de una forma y no de otra (Fairclough y Wodak 1997).

2003a, 1992; Wodak 2003; Meyer 2003; Van Dijk 1998). En otras palabras, el ACD busca esclarecer las dinámicas de poder desdoblados en la sociedad a través del desentrañamiento de un *orden del discurso* dominante. Este concepto, *orden del discurso*, significa “el ordenamiento social de las relaciones entre las diferentes formas de generar significado, es decir, de producir discursos y variedades discursivas diferentes.” (Fairclough 2003b: 183).

El ACD como, *ciencia social crítica* (Fairclough 2003b), en la mayoría de los casos propone acciones para revertir el *status quo*: «el ACD tiene objetivos emancipadores, y se centra en los problemas enfrentándose a lo que podemos dominar vagamente como los “perdedores” en determinadas formas de vida social –los pobres, los excluidos sociales, las personas sujetas a relaciones opresivas en relación de su género, de su raza, etcétera» (Fairclough 2003b: 185). O, en palabras de Meyer, “el ACD se propone hacer transparentes los aspectos discursivos de las disparidades y las desigualdades sociales. En la mayoría de los casos, el ACD toma partido por los desfavorecidos y trata de mostrar los instrumentos lingüísticos que utilizan los privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las inequidades presentes en la sociedad” (Meyer: 2003: 58). De tal manera, los analistas críticos del discurso no encuentran limitaciones para explicitar abiertamente su compromiso social, político, académico (Fairclough 2003b) en sus propuestas e investigaciones dentro de las ciencias humanas.

Ahora bien, en el marco del ACD, el discurso se entiende como una perspectiva tridimensional: el discurso es *texto*, es *práctica discursiva* y, fundamentalmente, es *práctica social* (Fairclough 2003a, 1992). En primer lugar, el *discurso como texto* (oral o escrito) pone énfasis en el análisis de las propiedades formales del texto tales como vocabulario, gramática, cohesión y estructura social. Las selecciones que el sujeto realice en relación al

vocabulario o a la estructura gramatical están socialmente motivados y dotados de significados potenciales. De ahí la importancia, de acuerdo a Fairclough (1992), de centrar la atención en qué términos son seleccionados y cuáles no, bajo qué estructura gramatical se presenta la información (cláusulas pasivas, activas, declarativas, etc.), de qué manera se cohesiona el texto (pronombres, referencia, sinonimia, elipsis, etc.) y otros.

En segundo lugar, el discurso como *práctica discursiva* refiere a los procesos de producción, distribución y consumo de textos. Estos procesos varían entre los diferentes tipos de discursos y de acuerdo con factores sociales, puesto que estos son producidos de modos específicos y en contextos sociales también específicos (Fairclough 1992: 60). Para poder comprender mejor esta dimensión del discurso, ofreceremos una breve explicación en relación a los textos escolares que hemos estudiado. Los textos escolares son producidos por un equipo que realiza diferentes funciones durante el proceso de producción (director editorial, editores, diagramadores, correctores de estilo, revisor académico, jefe de producción, etc.) y, en una segunda instancia, los textos escolares son distribuidos por el Ministerio de Educación a las escuelas estatales; esto, por supuesto, está pensado dentro de una política educativa gubernamental (Eguren, Belaúnde y González 2005, Oteiza 2006). Esa distribución masiva implica, desde luego, también un consumo colectivo.⁹

⁹ Debemos mencionar que aunque nuestro objetivo inicial consistía también en averiguar cómo los textos de Ciencias Sociales son usados en el aula como herramienta para representar/elaborar el pasado de la violencia política, notamos que dichos manuales no fueron empleados por el docente de la población estudiada. Hecho que de cierta forma Eguren, Belaunde y González 2005 evidencian en su estudio sobre la política de dotación e implementación que dirige el Ministerio de Educación para con las escuelas estatales. Por nuestro lado, solo he de mencionar que en la escuela donde se llevó a cabo los grupos focales, el pasado traumático se construyó sobre el conocimiento que el docente del curso había recibido en un taller realizado en 2004, impulsado por el Ministerio de Educación a raíz de la presentación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), pero también sobre los testimonios y comentarios de otros actores educativos, como los estudiantes y los padres de familia que fueron invitados al aula. En un estudio posterior abordaremos este tema.

Finalmente, el discurso como práctica social construye, reproduce y transforma la realidad. Fairclough (2003a, 1992) explica este ámbito del discurso en función de la noción de ideología, hegemonía y poder. El discurso es ideológico ya que contribuye a que se instauren, establezcan y naturalicen relaciones particulares de poder y dominación en el orden social, las que luego pasarán a convertirse en las formas hegemónicas de pensamiento (Fairclough 2003^a, 1992; Fairclough y Wodak 2000; Van Dijk 1998). No obstante, esas formas hegemónicas de dominación pueden ser resistidas y revertidas por los agentes sociales, esto último es lo que Fairclough denomina *cambio discursivo* (1992).

1.3. Metodología

En este apartado se expone brevemente las principales herramientas de análisis lingüístico empleadas en el presente estudio, los antecedentes e información sobre el corpus analizado.

1.3.1. Herramientas de análisis

Las herramientas analíticas empleadas están enmarcadas dentro del enfoque metodológico del análisis del discurso: el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Específicamente, del ACD tomamos la propuesta de análisis de la intertextualidad; y de la LSF, el análisis de la transitividad y de la evaluación.

1.3.1.1. Análisis de la intertextualidad

La intertextualidad, noción sobre la cual nos detendremos ahora, es entendida como un recurso lingüístico que consiste en incluir otros discursos (textos orales o escritos) en uno diferente (Kristeva 1986; Fairclough 1992; Achugar y Oteiza 2013), de manera que los textos siempre están estableciendo conexiones, directa o indirectamente. Como señalan Fairclough y Wodak (2000), y Bajtín (1981), estas interrelaciones se pueden construir a

partir de la referencia a discursos producidos en el pasado, pero también refiriendo a aquellos que se están produciendo sincrónicamente y a los que aún están por elaborarse (Fairclough 1992).

De otro lado, la noción de intertextualidad la debemos a las ideas fundacionales de Mijaíl Bajtín quien reconoció el carácter *dialógico* o *polifónico* de los textos. Sin embargo, el término *intertextualidad* fue acuñado recién por Julia Kristeva en 1969 a raíz de las revisiones de los trabajos de Bajtín. Para esta autora un texto representa un eslabón en una cadena de textos (1986). Es así que a través de un texto (discurso), se puede sondear los distintos diálogos que establece el autor con otros (autores/textos/discursos) para representar la realidad. Así, la intertextualidad constituye un proceso dinámico que emerge cada vez que un texto es elaborado, interpretado o puesto en circulación (Achugar 2008:43).

Esta categoría analítica nos permite ver cómo los discursos son reinsertados en uno nuevo. Fairclough (1992) afirma que ese traspase de información se puede dar a través de las citas (directas o indirectas), presuposiciones, negaciones, metadiscursos (parafraseos, reformulaciones o metáforas) e ironía. Como sostiene este mismo estudioso, la intertextualidad debe ser un foco de análisis central para el Análisis del Discurso, puesto que a través de este mecanismo discursivo se puede estar reproduciendo y naturalizando ideologías. De allí la importancia de preguntarnos el qué, el cómo, el dónde y para qué se cita. En el caso de los estudiantes que participaron en la presente investigación, evidenciamos que ellos citan los saberes o experiencias vividas por sus parientes/vecinos para otorgarle validez a los discursos que construyen sobre la violencia política.

1.3.1.2. Análisis de la transitividad

La transitividad es una herramienta de análisis de la Lingüística Sistémica Funcional y es definida por Halliday (1994) como el sistema léxico-gramatical por medio del cual se representan los procesos (mentales, materiales, verbales, relacionales, existenciales) y los participantes (agentes, pacientes, experimentadores, instrumentos, etc.). Los *procesos materiales* (generar, agarrar, hacer, etc.) seleccionan necesariamente a un agente que lleve a cabo la acción y opcionalmente a un paciente que “sufra” la acción; los *procesos mentales* (concientizar, pensar, ver, etc.) requieren de un participante humano consciente, como experimentador, que sienta, piensa y/o perciba algo; los *procesos relacionales* (ser o tener) vinculan dos entidades; los *procesos existenciales* (ser, existir, ocurrir, presentar, etc.) denotan existencia de algo; y, finalmente, los *procesos verbales* (decir, hablar, señalar, enunciar, etc.) nos remiten a lo que los actores dicen, señalan, cuentan, etc.

Debemos precisar que la transitividad se conecta con la *función ideacional* del discurso. Esta es una de las funciones del lenguaje desde la perspectiva de la LSF. Según Halliday (1994), esta refiere al uso del lenguaje empleado para representar las experiencias del mundo y describir a los actores sociales, eventos y hechos que se suscitan en él. Ahora bien, las representaciones que se realicen del mundo/realidad pueden variar según las subjetividades y motivaciones de los autores, puesto que “al seleccionar qué tipos de procesos usar, y qué configuración de participantes expresar, los participantes están activamente eligiendo representar la experiencia de una manera particular” (Eggins, 1994:226). Así, por ejemplo, esta particularidad a la que refiere Eggins, la notamos cuando los estudiantes reconstruyen el pasado reciente sobre la base de los testimonios de sus familiares y la comunidad, pero seleccionando procesos y participantes específicos de

acuerdo a sus propios intereses. Entonces, si bien la generación que vivió el pasado traumático lo significa de un modo particular, la nueva generación (los jóvenes) reinterpretan y negocian dicho significado para integrarlo a sus propias experiencias sobre el mundo¹⁰ (Achugar 2011: 79).

1.3.1.3. Análisis de la evaluación

El análisis de la evaluación nos permite estudiar la subjetividad de las voces de los autores del discurso (Halliday 1994 y Martin 2000). Es decir, mediante determinados tipos de categorías gramaticales, los autores proyectan sus evaluaciones respecto de los actores sociales y eventos del mundo. Consecuentemente, “el análisis de la evaluación permite explorar cómo se inscribe la posición de los autores con respecto a lo representado y también en relación a otros discursos sobre el tema” (Achugar y otros 2011: 213). Estas evaluaciones pueden darse a través de adjuntos modales, procesos, adjetivos y nombres.

Martin (2000), uno de los pioneros en referirse exclusivamente a un sistema evaluativo¹¹, propone tres categorías básicas de análisis: afecto (*affect*), juicio (*judgement*) y apreciación (*appreciation*). *El afecto* se relaciona con las expresiones de emoción del mismo autor (hablante/escritor), el *juicio* refiere a una evaluación explícita sobre los actores sociales y sobre las acciones que estos ejecutan, y, finalmente, la apreciación concierne la

¹⁰ Halliday (1994) relaciona las experiencias del mundo externo con los procesos materiales; las experiencias que provienen de la conciencia, con los procesos mentales; y la relación entre ambos planos, por medio de los procesos relacionales.

¹¹ Debemos advertir que en los últimos años, académicos como J.R.Martin (2000), Peter White (2003), David Rose (2003), entre otros, han propuesto, o en algunos casos contribuido con, un enfoque teórico para analizar las evaluaciones que subsisten en todo discurso sobre la base teórica ya planteada por Halliday en la LSF (1994).

evaluación que realiza el autor sobre el valor de un texto o proceso de una determinada cultura¹².

Ahora bien, la propuesta de *análisis evaluativo*, tal como la planteó Martin (2000), implica una investigación dedicada exclusivamente a examinar los diversos modos como se presentan las evaluaciones. Un ejemplo de lo mencionado constituye el trabajo que efectuara Oteíza (2010) sobre los *Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos de Chile*. Por esta razón, en el presente estudio nos referiremos a las distintas evaluaciones (explícitas o implícitas) que realizan los estudiantes y los autores de la manuales escolares solo en términos de juicios valorativos (ejemplos de estos: moral/inmoral, legal/ilegal, aceptable/inaceptable, normal/anormal, encomiable/deplorable, entre otros).

1.3.2. Corpus de la investigación

El corpus de la investigación está compuesto por los textos escolares y los grupos focales. A continuación, expondremos brevemente cada punto.

1.3.2.1. Los textos escolares

Se analizó 4 textos escolares de Ciencias Sociales para el 5° grado de educación secundaria. Estos textos han sido emitidos durante el curso de tres gobiernos que sucedieron al periodo de violencia política y dictadura del expresidente Alberto Fujimori. Nos referimos a los

¹² Ejemplos de afecto son expresiones como *hechos "dolorosos"*, "nuestro anhelo" (Oteíza 2010:58); del lado del juicio tenemos a *medidas "ilegales"*, *hechos "deplorables"*; y un ejemplo de apreciación puede ser "El terrorismo, en cualquiera de sus formas, es por esencia contrario a los derechos humanos" - extracto que analiza Oteíza, 2006, de un texto escolar.

manuales de Ciencias Sociales¹³ que fueron licitados, adjudicados, elaborados y distribuidos dentro de la administración de los exmandatarios Alejandro Toledo (2001-2006), Alan García (2006-2011) y del actual presidente Ollanta Humala. Las editoriales que participaron de las licitaciones y ganaron la buena pro son la Editorial Norma, la Editorial Santillana y la Editorial SM –estas casas editoriales se encuentran muy bien posicionadas en el mercado de elaboración y producción de textos escolares a nivel nacional e internacional. La Editorial Norma elaboró el manual de *Ciencias Sociales Enfoques 5* (emitido el 2005 durante la gestión de Toledo) y *Ciencias Sociales 5* (emitido el 2008 durante la gestión de Alan García). Por su parte, la Editorial Santillana produjo el manual *Historia, Geografía y Economía 5*, el cual se distribuye actualmente en las aulas peruanas, junto al manual de *Formación Ciudadana y Cívica 5*, elaborado por la Editorial SM, ambos textos emitidos en el 2012.

De estos 4 textos escolares, hemos seleccionado aquellas unidades donde se menciona y/o desarrolla el tema de la violencia política (1980 – 2000). Sin embargo, debemos mencionar que uno de los ejes de análisis de la presente investigación apunta a conocer las causas, factores y/o condiciones que originaron la crisis; por ello, también hemos dado una mirada panorámica al recuento histórico que ofrecen los manuales respecto a la situación socio-política que vivía el Perú antes de la explosión de la violencia; es decir, hemos revisado información que se provee a partir del contexto peruano desde los años 60,

¹³ Nos interesamos por los textos escolares producidos para el 5° de secundaria por dos razones. En primer lugar, porque es en ese grado donde aparece un desarrollo exclusivo del tema. Por otro lado, creemos que es fundamental e interesante analizar los textos de Ciencias Sociales que se emplea en el último año de educación básica regular, puesto que a través de su estudio, veremos qué discurso histórico, en este caso sobre la violencia política, se difunde y refuerza en estudiantes que se convertirán en próximos ciudadanos.

de modo que podamos comprender mejor los argumentos causales que proveen los manuales y evitar, dentro de lo posible, sesgos en el análisis.

1.3.2.2. Los grupos focales

La institución educativa donde se llevó a cabo la recolección de la data se encuentra ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima. Esta es una escuela pública-urbana y en ella se imparte los dos niveles de educación básica regular: primaria, en el turno mañana; y secundaria, en el turno tarde.¹⁴ La población estudiantil no es muy numerosa; en secundaria, especialmente, hay un salón por cada grado. Por ejemplo, en el 5° de secundaria, solo había 22 alumnos matriculados. Estos jóvenes constituyen nuestro grupo de colaboradores y sus edades fluctúan entre los 15 y 17 años.

Los mencionados estudiantes, en su gran mayoría, son hijos e hijas de padres que migraron de las zonas de conflicto: Ayacucho (principalmente), Junín, Ancash, San Martín. Dicho de otro modo, sus parientes fueron víctimas directas de la violencia política. En Lima, estas personas se asentaron en la zona de Lucanapampa¹⁵, en el distrito de San Juan de Lurigancho.

¹⁴ La decisión de trabajar con esta escuela responde a dos aspectos: por un lado, el director y profesor del curso de Ciencias Sociales aceptaron colaborar con el desarrollo del estudio, pues debemos mencionar que en otros centros educativos (4 escuelas estatales del distrito de Comas y San Martín, 3 y 1 respectivamente) donde presentamos el proyecto, los docentes se mostraban renuentes a colaborar por temor, como así lo señalaron, de abordar este tipo de temas. Por otro lado, y en vista a lo anterior, la escuela donde llevamos a cabo la investigación nos fue recomendada por Andrés Ramírez, antropólogo sanmarquino, quien anteriormente había llevado a cabo un estudio. Gracias a él, consideramos que sería un aporte valioso trabajar con participantes, cuya historia familiar los conecta directamente con la violencia. Ahora bien, queda como una tarea pendiente preguntarnos también por el qué podría estar sucediendo en otro tipo de escuelas, pública y/o privadas, donde los padres no han sido víctimas del periodo.

¹⁵ Lucanapampa es un nombre ficticio que hemos convenido utilizar en la presente tesis con el objetivo de proteger la identidad de la comunidad donde se encuentra la escuela y donde viven los jóvenes que participaron en el presente estudio. De igual manera, los nombres de estos estudiantes han sido cambiados.

Por otro lado, las visitas al centro educativo se llevaron a cabo durante los meses de junio, julio y agosto de 2013. Durante el mes de junio, participamos como observadores de algunas actividades generales (formaciones en el patio, celebración por el día del maestro). La idea consistía en crear un ambiente de confianza con los jóvenes para que no nos reconozcan como personas totalmente ajenas a su entorno. En una cuarta visita, inicios de julio, aplicamos la técnica de los grupos focales. Para ese día solo asistieron 20 jóvenes y estos fueron separados en 3 grupos. Cada interacción grupal duró un promedio de 40 minutos.

Esta técnica de recolección de datos se llevó a cabo como una actividad previa al tratamiento del tema en el aula. Es decir, la entrevista se pensó para que se desarrollase antes de las sesiones de clase que el docente, según cronograma académico, iba a abordar. El objetivo de anticiparnos recaía en la necesidad de conocer qué información (representaciones) manejaban los estudiantes respecto al tema, sin que medie, de cierta forma, algún tipo de influencia escolar (docente, texto escolar)¹⁶. Cuando realizamos la transcripción, nos percatamos de que los participantes referían solo y principalmente a sus familiares como las fuentes de información, solo en dos casos se menciona la influencia de los medios de comunicación¹⁷.

Las preguntas planteadas sobre el tema de la violencia política fueron las siguientes:

¹⁶ Este fue un propósito que nos planteamos como medida previa al desarrollo de la clase. Aunque los estudiantes, durante la interacción, no hicieron mención a otras fuentes, distintas a los testimonios brindados por sus familiares, no podemos comprobar del todo que ellos hayan recontextualizado otras durante sus intervenciones. Estos son, por ejemplo, algunos límites ontológicos que presenta toda investigación, porque la objetividad, como tal, dentro de la perspectiva del ACD, no es un efecto posible de lograr (Fairclough 2003a: 14).

¹⁷ Debemos mencionar que no se pudo aplicar una entrevista al docente del curso, como se había planteado en un inicio, por algunas situaciones complejas que se habían generado en el desarrollo de una de las clases (clase testimonial) sobre el tema. En un estudio posterior, daremos cuenta de la data recogida sobre el desarrollo de clase.

- a. ¿qué pasó en el periodo de la violencia/terrorismo?¹⁸,
- b. ¿por qué sucedió aquel periodo?,
- c. ¿cuál fue el rol del Gobierno? y
- d. ¿qué han aprendido sobre aquella época?

Estas 4 preguntas buscan que los colegas aborden el periodo en tres aspectos: causas (b), desarrollo (a), consecuencias (d). Asimismo, se indagó por la función del Estado o Gobierno (c), puesto que este también es uno de los principales actores sociales sindicado como responsable de violentar los derechos humanos durante aquella época. Con esta interrogativa se intenta sopesar la capacidad mediática y de difusión de información (producción y distribución del conocimiento) que goza el discurso oficial; por otro lado, haciendo eco del compromiso social y emancipador que caracteriza al ACD, creímos conveniente formular esa pregunta (c), ya que este es un agente de poder y, por ende, amerita ser focalizado y analizado (Fairclough 1992, 2003a)¹⁹.

¹⁸ Al iniciar los grupos focales, primero preguntamos abiertamente a los estudiantes sobre cómo ellos denominarían a esa etapa. Les planteamos cuatro opciones: conflicto armado interno, violencia política, guerra interna o terrorismo. Todos mencionaban que el término *terrorismo* les era más familiar y que ellos reconocían ese periodo bajo esa nominación. La causa, como ellos mismos señalan, se debe a la alta difusión de ese término en los medios de comunicación y en sus mismos hogares. Así, como emplean la categoría terrorismo, también evocan al sujeto del evento: terrorista(s). Sin embargo, sobre estos puntos es necesario hacer una aclaración. Si bien es cierto que Van Dijk (1998) relaciona el uso del término *terrorista* con una fuerte carga ideológica (en contraposición a su par “defensor de la libertad”), creemos que en este caso particular (el de los estudiantes) no connota algún tipo de interés ideológico. En otras palabras, su afiliación con dicho lexema se ha naturalizado entre los estudiantes y, por ende, se exime de cualquier carga ideológica.

¹⁹ No obstante, debemos mencionar tres aspectos: en primer lugar, este tipo de pregunta también fue reformulada así: “¿qué hizo el Estado, cómo accionó el Estado, cómo quiso reducir la violencia? Con este tipo de formulación, inconscientemente, se ofreció al participante la presuposición de que el Gobierno “redujo” la violencia. Sin embargo, algunos estudiantes respondieron que los agentes del orden también fueron responsables: “una parte los militares también tuvieron culpa” o que el Gobierno no hizo nada y por el contrario terminó por violentar a la población. En segundo lugar, cuando se formuló las preguntas a y b, los jóvenes relataron historias donde el Gobierno, junto a las fuerzas del orden, también incurrían en prácticas sancionables. En suma, debemos señalar que no fue necesario plantear la pregunta c para que los colegas no refieran a los actos de violencia cometido por el Gobierno

Ahora bien, en función de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en torno a las preguntas del focus group, se convino, en algunos casos, replantear otras con el fin de que ellos ofrezcan un mayor elaboración (¿cómo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿en qué parte?, ¿cuántos?, ¿por qué?, cuéntanos, etc.) o reconfirmen la información que aseveraban²⁰. Durante la interacción, se seleccionó a cada estudiante para escuchar sus relatos; no obstante, en más de una oportunidad, los propios jóvenes se autoseleccionaban para construir, mayormente, alineamientos y, en pocos casos, mostrar discrepancias²¹.

Por otro lado, en el mes de agosto participamos en tres sesiones de clase en las que el docente del curso desarrolló el tema de la violencia política. En las dos primeras, los colegiales expusieron 5 ejes temáticos que el profesor había distribuido por grupo; y en la tercera sesión este había planteado la clase como una sesión testimonial donde los familiares de los alumnos, junto a otros 3 docentes, narraban su experiencia de vida en relación al tema. Aunque en esta investigación no contemplamos el análisis de esta data, que también la registramos, brevemente podríamos comentar que lo que aconteció en esas tres sesiones de clase podría ser catalogado como un micro “campo de lucha” por legitimar una determinada memoria de la violencia; en otras palabras: se dio el encuentro entre las dos memorias que estudiamos en la presente investigación: la memoria dominante y la memoria subterránea. Este tema, desde luego, queda pendiente en nuestra agenda académica.

²⁰ Ver anexo 3. En este se presente parte de la transcripción realizada de los grupos focales.

²¹ Ver sección §3.2.

1.3.3. Antecedentes

En las últimas décadas se ha mostrado un fuerte interés por el estudio de los textos escolares en diferentes puntos del mundo como en Austria, Gran Bretaña, China, Japón, Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, España, Perú, etc. (Oteiza y Pinto 2011, Achugar y otros 2011). Estos estudios se enmarcan en una línea sociológica, histórica, pedagógica y sociolingüística, pero también existe una apuesta por un análisis interdisciplinario. Los textos de Historia, y Ciencias Sociales son los más empleados como objeto de estudio por su estrecho vínculo con la construcción de una *memoria histórica nacional* y por los intereses subyacentes que hay en ella de parte de los grupos de poder (Martin y Wodak 2003; Achugar y otros 2011; Oteiza y Pinto 2011; Oteiza 2010, 2009, 2006; Atienza 2007).

Al respecto, en el contexto latinoamericano y español podemos encontrar los trabajos realizados por Oteiza (2010, 2009, 2006), quien estudia el periodo del régimen dictatorial en Chile (1973 - 1990); asimismo, tenemos los estudios de Achugar (2014, 2011), quien analiza el periodo de dictadura uruguaya (1973 - 1985); el trabajo de Pinto (2011), en relación a la época franquista en España; de igual forma se cuenta con el estudio de Giudice y Moyano (2011), quienes analizan la última dictadura militar argentina (1976 - 1983), entre otros²². El objetivo central que ha guiado el estudio de estos investigadores responden al cómo se construye lingüísticamente el discurso histórico nacional en los textos o manuales escolares de historia, qué posicionamientos ideológicos se entrecruzan en la elaboración de dicho discurso y cuál es el rol que juegan estos textos escolares en la

²² Otros trabajos que van en la misma línea de análisis de la construcción histórica en los manuales escolares son los que realizan Wodak (2006), Pollak y Wodak (2008), Schiffrin (2001), Coffin (2003), Martin (2008). Para mayor información revisar Oteiza y Pinto (2011).

transmisión de la memoria histórica en los futuros ciudadanos. El análisis que emplean los referidos investigadores se enmarca dentro de una propuesta de análisis del discurso (ACD, Lingüística Sistémica Funcional).

Los resultados del análisis de los estudios referidos demuestran que el discurso pedagógico de la historia se construye ideológicamente, puesto que se elabora una memoria histórica que salvaguarda los intereses de los grupos hegemónicos. Los recursos lingüísticos más empleados en la construcción de la memoria histórica, según los estudios mencionados arriba, son la preferencia por procesos²³ que desvinculen o mitiguen la responsabilidad de los agentes de poder en actos negativos, el empleo de construcciones impersonales, el uso de nominalizaciones, una construcción gramatical compleja para referir a las relaciones de causalidad que construyen los textos, el empleo de citas directas e indirectas para desautorizar el discurso del “otro”, una evaluación que favorece al “nosotros” y desfavorece al “otros”, entre otras más.

²³ Los procesos pueden ser, según la taxonomía de Halliday (1994), material, existencial, relacional, mental, verbal y conductual. Para mayor información ver Oteiza (2006).

CAPÍTULO II

MEMORIA DOMINANTE: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TEXTOS

ESCOLARES

“Los estudiantes deben aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas”.
(Giroux:1997)

En esta sección nos proponemos analizar el discurso histórico sobre el pasado reciente en textos escolares, en torno a la crisis de violencia que vivió el país en la década de los 80 y 90²⁴. Evalúo desde una perspectiva de análisis crítico la reconstrucción de la memoria de aquella época que se plasman en los manuales de Ciencias Sociales producidos tras haber concluido una etapa de angustia socio-política peruana: la violencia política y el gobierno autoritario de Fujimori. Es decir, estudio los manuales de colegio que imparte el Ministerio de Educación desde el 2005 a la gran mayoría de escuelas públicas a nivel nacional.

Estos textos escolares son distribuidos a miles de jóvenes peruanos como un material de consulta; a su vez, conforman parte del material de trabajo que dispone el docente para elaborar sus sesiones de clase. Vale advertir que “en la gran mayoría de escuelas públicas del país los textos escolares son el único medio con el que cuentan los maestros y los alumnos para obtener información” (De Belaúnde 2012:4).

24 Según la CVR, la violencia política “vivida en el Perú entre 1980 y 2000 ha sido el de mayor duración, el de impacto más extenso sobre el territorio nacional y el de más elevados costos humanos y económicos de toda la historia republicana. El número de muertes que ocasionó este enfrentamiento supera ampliamente las cifras de pérdidas humanas sufridas en la guerra por la independencia y la guerra con Chile” (2004:17). La CVR estima que hubo alrededor de 69 280 víctimas fatales en aquel pasado traumático, donde la mayoría eran campesinos indígenas que pertenecían a los departamentos más pobres y excluidos del país (Ayacucho, Huánuco, Huancavelica y Apurímac) (CVR 2004).

Desde esa mirada, los manuales de Ciencias Sociales representan la memoria oficial de la nación peruana, de modo que resulta importante estudiar cómo los autores de estos libros (re)construyen el discurso histórico o el “gran relato” sobre aquella época. Este *discurso pedagógico de la historia* (Coffin 1997, Oteíza 2006) constituye un intento del Estado por consolidar y unificar a los peruanos dentro de un pasado común, que les genere sentimientos de pertenencia y los motive a defender fronteras simbólicas (Pollak 2006, Tubino 2003).

En ese sentido, dichos textos, se convierten en la voz nacional de las representaciones dominantes sobre el pasado (Oteíza 2006, Oteíza y Pinto 2011, Achugar y otros 2011, Tubino 2003); decimos *representaciones dominantes*, porque este tipo de discurso favorece a los grupos sociales (Gobierno, fuerzas del orden, sociedad limeña) que ejercen algún poder sobre los grupos socialmente excluidos (pobres, provincianos y/o campesinos). Entonces, el “texto escolar termina siendo el medio más frecuente por el que la historia de la violencia está presente en las aulas” (De Belaúnde 2012:4). Lo que se afirme o no en dichos textos podrían contribuir a configurar una determinada visión socio-política del país en las generaciones contemporáneas y venideras (Oteíza 2006, Oteíza y Pinto 2011, Achugar y otros 2011, Atienza 2007), visión que, como veremos en el análisis, se construirá de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes (Gobierno, fuerzas del orden, sociedad limeña) como dispositivo estratégico para legitimar y mantener el *statu quo* (Fairclough 1992, Van Dijk 1998).

Por otro lado, cabe señalar que a diferencia de los periodos de Toledo y García, la gestión del presidente Humala convino reforzar el tema de la violencia política en dos áreas pedagógicas, esto es, que se amplíe y se desarrolle en las materias de Ciencias Sociales,

pero, también, en Educación Cívica. Esta medida adoptada probablemente surgió por una nueva demanda pública que tomó fuerza durante el 2012²⁵. En esta se manifestaba abiertamente el temor de que la gran mayoría de los jóvenes no pudiesen conocer o manejar el tema suficientemente por lo que se pensaba que podrían ser captados por agrupaciones políticas señaladas de avivar actualmente la ideología senderista, como se le relaciona al actual Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (Movadef).

Bajo ese contexto de temor social, la ministra de Educación de aquel año, Patricia Salas, anunciaba nuevas medidas para garantizar un mejor tratamiento del tema en los manuales y en las escuelas: “Necesitamos chicos que valoren vivir en democracia a fin de que puedan estar más aptos para rechazar actos violentos o totalitarios; necesitamos chicos que tengan juicio crítico (...) para que juzguen las cosas como vienen y no sean objeto de adoctrinamiento fácil o simplista” (Andina, 2012). De ello se deriva la asunción: “recordar para no repetir”.

Sobre lo anotado en los párrafos anteriores y en relación a lo analizado, en este capítulo planteamos que los textos de Ciencias Sociales, distribuidos por el Estado a las escuelas públicas, reproducen una memoria dominante sobre el periodo de violencia que vivió el Perú durante los años de 1980 hasta el 2000. El relato histórico, como género base de este tipo de textos (Coffin 1997), proyecta un discurso ideológico (Fairclough 1992, Meyer 2003, Tubino 2003) que legitima determinadas representaciones en las que se favorecen o exculpan a los agentes estatales de alguna responsabilidad vinculada a su

²⁵ En el 2008, también se abrió un debate en torno al contenido del manual de Norma (2008), pues se decía que este incurría en prácticas proselitistas porque, según la congresista aprista Cabanillas, por ejemplo, los manuales construían un discurso que favorecía a los grupos insurgentes. Ver anexo 2 del presente estudio.

actuación durante los orígenes y desarrollo de la violencia²⁶. Para tal propósito, los manuales escolares se agencian de distintas estrategias discursivas que les permiten construir un discurso que mitigue, soslaye y/o justifique la desidia y las prácticas cuestionables que perpetraron contra las poblaciones más vulnerables.

Observaremos, por una parte, que 1) las causas señaladas en los textos no están relacionadas directamente con la agencia de los grupos de poder y, por el contrario, el surgimiento de este periodo aparenta ser un evento producido, sobre todo, por una circunstancia natural histórica²⁷. 2) Notaremos que, durante el desarrollo del periodo, las medidas contrasubversivas llevadas a cabo por el Estado y los agentes del orden en desmedro de la población quechuahablante-campesina son mitigadas, soslayadas y/o

²⁶ Cabe señalar que, respecto a la producción de los textos escolares de historia, existe una distancia con la que se construyen los hechos del pasado, principalmente a través del uso de nominalizaciones (Coffin 1997, Oteiza 2006, Martin 2000). Este hecho desliga a los actores sociales de las acciones que ejecutan, pero también permite que los procesos se presenten como cosas. Ello, según Oteiza 2006, da cabida a que el historiador ofrezca los eventos omitiendo una secuencia lógica temporal, que de hacerlo facilitaría la comprensión de las causas y consecuencias de los eventos. Por otro lado, existe una gama de géneros históricos (relatos autobiográficos, recuentos, informes, relatos expositivos, explicativos y evaluativos), los cuales pueden emplear desde un lenguaje cotidiano hasta uno más técnico (abstracto) (Oteiza 2006). Dependiendo del género que los historiados opten, se ahondará más en explicaciones, evaluaciones, descripciones, estados, etc. Habría, además, que mencionar que existe un trabajo de selección y depuración interna (en las mismas editoriales) de acuerdo a un espacio límite que disponen para diagramar y desarrollar los contenidos. De allí que es interesante analizar qué información es seleccionada por los autores y editores.

²⁷ En la edición de Norma 2008, se refiere hasta en 7 oportunidades a distintas causas (“condiciones” o “factores” como también denomina el manual) que habrían propalado el periodo. Estas aparecen presentadas y distribuidas en dos unidades: Hacia una cultura de paz (unidad 1), y El mundo desde la década del ochenta al cambio de siglo (unidad 8). Varias de las causas que señalan los autores de los manuales intertextualizan la voz de la CVR respecto a este punto. Bajo esa mirada, se puede seguir sosteniendo que la construcción del discurso de la violencia está sustentada en la memoria oficial que se maneja del periodo. Allí, la CVR es otro lugar de memoria (Nora 1986) al que acceden los autores de los manuales para elaborar este periodo. Por otro lado, se advierte que en la edición que se distribuye actualmente, elaborada por la editorial Santillana (2012), la presentación de las causas o factores solo es abordada de forma explícita casi al final del tratamiento del tema y la encabeza el título Para aprender más. De igual manera, en la edición de SM (2012), la referencia a las causas es casi nula o poco clara. Ello, entonces, nos hace suponer que preguntarse por las causas no es tan prioritario como el recuento mismo de los acontecimientos y procesos que sucedieron en el periodo de crisis en la que sí se centra el manual de Santillana o en el debate moral-ético del periodo que plantea SM.

justificadas, hecho que no sucede cuando los actores sociales son los agentes subversivos. 3) Presentaremos, además, cómo el periodo de la violencia es construido y representado de acuerdo a intereses particulares del gobierno de turno, ello en relación al texto de Norma emitido en el 2008 durante el mandato presidencial de Alan García. 4) Finalmente, veremos que los textos presentan el periodo de la violencia como una época que solo tuvo significado y relevancia cuando esta llegó y golpeó a la capital.

2.1. Naturalizando el surgimiento de la violencia en el Perú

Detenerse en el estudio de las causas constituye un propósito relevante dentro de la disciplina de la historia y para quienes la enseñan, puesto que, como señalan Achugar y Schelppegrell, la noción de causa focaliza los factores y efectos que permitirían conocer las motivaciones de los eventos históricos y las consecuencias de estos (2005: 299)²⁸. De tal forma que en esta sección específicamente nos preguntamos por las causas que ofrecen los 4 manuales escolares respecto al origen de la violencia política (1980-2000) y por cómo estas son construidas discursivamente.

El análisis evidencia que los manuales contribuyen con una representación naturalizada de la violencia, porque el léxico seleccionado por los autores de los manuales contribuye con la elaboración de un discurso normalizador de la violencia; porque las estrategias lingüísticas²⁹ empleadas en la construcción del argumento causativo ocultan, por

28 En su versión original dice: "The notion of cause is a key issue for teachers, as a focus on causes and effect, on what motivates events and results from them".

29 Las estrategias lingüísticas que construyen el argumento causativo pueden operar explícitamente, pero también implícitamente (Coffin 1997, Martín 2002, Achugar y Schelppegrell 2005, Oteiza 2006). Aunque en esta investigación nos limitaremos sobre todo a estudiar las causas que son manifestadas expresamente por los manuales a través de marcas nominales como "causas", "factores", "condiciones", existen comúnmente y en gran medida en los manuales de historia estrategias lingüísticas que camuflan la identificación de las

lo general, la agencia de los actores sociales que asumieron alguna dirección política en los gobiernos de Belaúnde, García y Fujimori; y, finalmente, porque las explicaciones que ofrecen en relación a las causas no son suficientemente desarrolladas. Estos tres hallazgos identificados –que serán explicados en párrafos posteriores en función de las estrategias lingüísticas que los autores de los manuales empleen–, desde luego, se alinean con un discurso dominante, en el sentido de que se protege a los agentes de poder (Gobierno y fuerzas del orden) al ocultar su responsabilidad en los periodos previos al desencadenamiento de la violencia.

2.1.1. El discurso normalizador de la violencia

La violencia construida como un fenómeno natural o normal puede ser explicada, según dos textos escolares (Norma 2008 y SM 2012), desde las relaciones interpersonales que envuelve a todo ser humano³⁰. Esta representación se logra a través del uso de tres estrategias lingüísticas: 1) formulaciones de caso extremo, 2) procesos existenciales y

causas, lo que oscurece y/o entorpece así la comprensión de los hechos históricos (Coffin 1997, Martin 2002, Achugar y Schelpeggrell 2005, Oteiza 2006). Por ejemplo, Achugar y Schelpeggrell (2005) encuentran que en los textos de historia de Estados Unidos analizados por estas autoras, los recursos que ofrece el lenguaje para reconstruir el argumento causal sobrepasa los típicos usos de los conectores de causa-consecuencia (“porque”, “por tanto”, “debido a”, “ya que”, “entonces”, entre otros) y más bien identifican que los historiadores optan por una multiplicidad de recursos lingüísticos: encabezados que resumen los temas principales, patrones de progresión temática (Tema y Rema), nominalizaciones, cláusulas no finitas, adjuntos circunstanciales, transitividad, y más. Por su parte, Oteiza (2006), en un estudio sobre la representación de la historia chilena (1970-2001) en los manuales de colegio, también advirtió que los signos de puntuación (“dos puntos”, “punto y seguido”, “punto aparte”), la conjunción aditiva “y”, los procesos verbales, estructuras preposicionales, entre otros, son empleados para establecer relaciones de causalidad.

³⁰ Manrique concibe el fenómeno de la violencia como una guerra motivada por objetivos políticos concretos: “La violencia política en el Perú asumió la forma de una guerra revolucionaria, con acciones que obedecían a planes que se guiaban por objetivos políticos definidos. La violencia no es, pues, ni gratuita ni irracional, si por ello entendemos que no tienen sentido y que es solo expresión de la anomia o de comportamientos reducibles a la patología social. Para entender la racionalidad de la violencia ejercida por organizaciones políticas cuyo objetivo es tomar el poder, y que tratan de alcanzar sus fines a través de la acción armada, nos guiamos por el conocido aforismo de Karl von Clausewitz: *la guerra es la continuación de la política por otros medios*” (Manrique 2002:43).

relacionales, y 3) mediante elementos léxicos que refieren justamente a la categoría de *conflictos*, los cuales son catalogados por los manuales como situaciones normales dentro del comportamiento humano y perennes en las variables de espacio y tiempo. Veamos los fragmentos seleccionados:

- 1) *Los **conflictos son normales** y **están presentes en todo espacio** en el que **existan relaciones entre seres humanos**. (p. 15)
(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)*

- 2) *En **todos los aspectos** de nuestras vidas se pueden **presentar conflictos** de diferente clase. Estos **son parte de la vida cotidiana** de las personas **en cualquier lugar**. En general, se puede afirmar que **los conflictos son inherentes** a las relaciones entre los seres humanos. (p. 51)
(Formación Ciudadana y Cívica 5. Ediciones SM 2012. Gobierno de Ollanta Humala)*

- 3) *¿Sabías que...?
Ayacucho **es** una región donde **ha habido protestas** en diferentes épocas. Por ejemplo, se **recuerda la rebelión** de la sal a fines del siglo XIX, cuando **un grupo de pobladores no quiso aceptar** los impuestos que **el gobierno impuso** al comercio de la sal. (p. 27)
(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)*

Como se puede ver, los extractos presentados colaboran con la representación del conflicto como un estado natural, extendido en el espacio-tiempo y congruente a las relaciones interpersonales. Las selecciones léxicas (palabras, frases) apuntan a transmitir esa imagen en el lector: “normales”, “presentes en todo espacio”, “en todos los aspectos de

nuestra vida”, “parte de la vida cotidiana”, “en cualquier lugar”, “inherentes a las relaciones humanas”³¹.

Este nivel de normalidad se enfatiza aún más mediante el uso de formulaciones de caso extremo como “todo”, “cualquier”, que dejan ver el carácter totalizador de las manifestaciones de conflicto: “presentes en *todo* espacio”, “en *todos* los aspectos de nuestras vidas”, “en *cualquier* lugar”. Esta categoría analítica refiere, entonces, al uso de términos “extremos” de carácter categórico, como “todo”, “nada”, “ninguno”, “cada”, “absolutamente”, etc., cuyo propósito consiste en defender o justificar una descripción o evaluación que puede ser desafiada por otros (Pomerantz 1986, Edward 2000).

Asimismo, los procesos existenciales “existan”, “están”, “ha habido”, y los procesos relacionales “es”/“son” terminan por atribuirle un perfil natural a las expresiones de violencia. Este tipo de procesos (o verbos) le otorga semánticamente un carácter naturalizador a los eventos; es decir, se construye en el lector la idea de que los hechos “así son/se dan” sin que el actor humano haya ejercido algún tipo de agencia (Halliday 1994, Oteíza 2006).

No sería, entonces, complicado entender por qué el manual escolar Norma (2008) asocia a la región de Ayacucho como un espacio conflictivo (extracto 3). Bajo el título de *Ayacucho: violencia y sociedad* –en relación al tema de violencia política que trata el

³¹ Debemos mencionar que se encontró un extracto en SM donde se define al conflicto como “una situación en que dos personas o grupos perciben que existe algún tipo de enfrentamiento por intereses, necesidades o ideas incompatibles entre sí” (p. 51); sin embargo, esta visión del conflicto como una “lucha por”, que difiere de la representación “conflicto como una situación normal”, no es desarrollada suficientemente.

manual escolar en esa unidad–, se inserta el extracto 3 donde se otorga a esta parte del país y a sus habitantes una identidad de pueblo belicoso y complicado (“no quiso aceptar”). Y para buscar *solidaridad ideológica* (Oteíza 2011), es decir, que el lector respalde esta representación, el manual apela a estrategias discursivas de interpelación (“sabías qué”) y de intertextualidad (“se recuerda”). Ambas estrategias recrean un sentido de diálogo y consenso entre los autores y los estudiantes. Sobre lo mencionado, es preciso advertir que en el capítulo 3 observaremos cómo los estudiantes recontextualizan una representación de la época donde todo ayacuchano es calificado de igual forma como violento y conflictivo: “ayacuchano terrorista”. Sobre ello, discutiremos más adelante.

2.1.2. El oscurecimiento y la sobredimensión de la agencia

El hecho de ocultar la agencia de los actores políticos y sociales que pudieran tener algún tipo de responsabilidad en los eventos previos a la explosión de violencia también contribuye con una representación naturalizada de lo acontecido. Este propósito se logra a través del uso de nominalizaciones, de una cadena léxica valorada como negativa y de procesos existenciales y relacionales³². Nótese en los extractos que si bien es cierto que se optan también por procesos materiales, estos no son llevados a cabo principalmente por participantes humanos, como normalmente se esperaría de este tipo de procesos, sino por categorías abstractas. Revisemos algunos extractos.

- 4) En el caso peruano, por ejemplo, *el conflicto armado interno ocurrido* entre las décadas de 1980 y 2000 **tuvo causas históricas** que **explican algunas de sus**

³² En otros fragmentos de los textos que no hemos considerado en esta sección, también aparecen las construcciones impersonales con “se”. De igual forma que las estrategias lingüísticas mencionadas arriba, también contribuyen con la invisibilización de los agentes. Sobre ello, ver Oteíza 2006, Achugar y otros 2011 y Atienza 2007.

características. El fracaso de reformas que pretendían crear una sociedad justa generó frustración en amplios sectores de la población. La grave crisis económica hizo más fácil la búsqueda de alternativas radicales de solución. A ello se agregó el racismo injustificado, lo que generó que la gran mayoría de víctimas fuera campesinos quechuahablantes. (p. 15)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

5) Factores históricos de la crisis de la violencia

- *Las brechas sociales. El Perú tiene una de las peores distribuciones de ingreso en Latinoamérica. La inequidad entre ricos y pobres fue un factor central en el desarrollo de la violencia.*
- *El centralismo y la ausencia del Estado. El distanciamiento entre la capital y el resto del país causó que la cobertura territorial del estado resultara insuficiente.*
- *Discriminación y racismo. A lo largo del siglo XX no desaparecieron las desigualdades étnicas. Los prejuicios étnicos solo se han reformulado y siguen afectando a los grupos de siempre: indígenas y afroperuanos.*

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

En estos dos fragmentos se alude a un panorama, previo a la generación del conflicto, de habitual inestabilidad política, social, económica, pues eventos negativos (crisis económica, racismo, centralismo, etc.) son enlistados uno tras otro sin que se deje ver algún tipo de rechazo frente a lo que sucedía.

Ese panorama inestable y negativo se construye con un número elevado de nominalizaciones, las cuales impiden identificar a los actores sociales responsables de aquellos eventos nominalizados. Una nominalización³³ puede ser comprendida como la

³³ Halliday (1994) señala que se puede nominalizar también adjetivos y conjunciones. Las nominalizaciones redundan en la disminución de la complejidad gramatical y aumento de la densidad léxica, es decir, se concentra un mayor número de significados.

transformación de un proceso³⁴ o adjetivo en un nombre (Halliday 1994); en otras palabras, se puede decir que las acciones o características se convierten en cosas (Oteiza 2006). Por señalar algunas de las nominalizaciones empleadas en los fragmentos 4 y 5, tenemos a “el fracaso de reformas”, “la grave crisis económica”, “la búsqueda de alternativas radicales de solución”, “el racismo injustificado”, “las brechas sociales”, “el centralismo y la ausencia del Estado”, “la discriminación y el racimo”, entre otras.

Este tipo de recurso permite, además, que se oculte a los agentes que realizan los procesos; por ejemplo, al decir “el racismo injustificado”, obviamos dar referencia de quién es el que discrimina por cuestiones raciales. La violencia, desde luego, como fenómeno natural recae en que en ninguno de esas causas o factores históricos que presentan los manuales aparecen los responsables de su generación. Nótese que todas las nominalizaciones (*resaltadas en negrita y cursiva*) refieren a entidades no humanas.

Bajo el mismo propósito de construir un discurso normalizador del periodo de violencia, se observa el uso de procesos existenciales (“ocurrido” -en otros extractos del libro también “nacida”, “iniciada”, “desaparecieron”), de procesos relacionales (“tuvo”, “fuera”, “fue”). Estas estrategias lingüísticas permiten entender los eventos y procesos históricos como hechos no deliberados, esperables, propios de una condición natural, puesto que los procesos (existenciales y relacionales) seleccionados, al igual que las

³⁴ Los procesos son comúnmente conocidos como verbos y los nombres, como sustantivos.

nominalizaciones, restringen la posibilidad de identificar a los agentes sociales responsables de los acontecimientos previos a la explosión de violencia³⁵.

2.1.3. El empaquetamiento de las causas

La construcción naturalizada de la violencia también se logra por la poca explicación que ofrece el argumento causativo. Evidenciamos que la construcción de este tipo de argumento que debería explicar claramente al lector por qué surgió la violencia política, solo se reduce a una presentación de cláusulas con una alta carga de nominalizaciones al interior de las mismas, que lejos de ser desempaquetadas, para una mejor comprensión, acumulan significados que se suman uno tras otro sin permitir un desarrollo profundo.

Esta condensación de significados viene inserta en un tipo de estructura gramatical denominada progresión temática³⁶. Dependiendo del tipo de progresión temática que

³⁵ Debemos advertir que en el manual de Norma (2008) aparecen cláusulas donde se menciona que el fenómeno de la violencia política se originó a causa de los grupos subversivos Sendero Luminoso y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru y no se menciona ni se ofrece otros factores. A pesar de ello, creemos que dicho manual no colabora con una explicación suficiente de las condiciones socio-políticas en la que el país se venía desarrollando. Al respecto, la hipótesis de Manrique respecto a las causas de la violencia en el Perú es que esta es “la expresión de una crisis social muy profunda, una crisis social que a su vez condensa y articula múltiples crisis” (2002: 48). Según el mismo autor, esta crisis puede ser explicada analizando históricamente el desarrollo histórico de la sociedad peruana. Así, la violencia política viene a ser una consecuencia que termina por agravar la situación (2002: 48). Manrique propone 5 tipos de crisis que aparecen, según él, superpuestas e imbricadas: 1) crisis de la representación: vastos sectores de la sociedad no encontraron solución a sus demandas a través de la línea política; 2) crisis económica: a pesar de que el país experimentaba el mayor índice de inflación en toda su historia (2 000 000 %), este fenómeno no afectó de manera igual a todos: mientras la mayoría se volvía más pobres, una minoría se enriquecía como nunca; 3) crisis del proyecto de modernización: el proyecto de modernización que Velasco quería imponer en el Perú para estar a la par con el desarrollo que experimentaban los otros países de Latinoamérica fracasó por el carácter vertical y autoritario de su gobierno; 4) crisis del Estado: un estado excluyente y segregacionista que gobernaba con/para los blancos y sin los indios; y, finalmente, 5) la herencia irresuelta: si bien indios y españoles se vincularon biológicamente y colonialmente, este emparentamiento no se trasladó a las relaciones sociales, pues era una sociedad clasista.

³⁶ La estructura o progresión temática es discutida en la lingüística sistémica-funcional como movimiento del Tema y Rema. El tema representa a la información asumida como conocida por el lector (given) y el rema (new) como la información nueva.

seleccionen los autores, se obtendrá un argumento suficiente o insuficientemente explicativo. Por progresión temática nos referimos a los movimientos de Tema y Rema. El Tema es el punto de partida de una cláusula informativa que se asume en el modelo teórico de la lingüística sistémica-funcional como lo dado o conocido (*given*), y el Rema es la información nueva (*new*) que se inserta típicamente al final de una cláusula (Halliday 1994, Eggins 1994).

Eggins (1994) identifica tres maneras en que se puede construir el desarrollo interno del tema y rema: reiteración, zig-zag y tema múltiple. En la primera, el tema será el foco de desarrollo a lo largo del texto. En *zig-zag*, el rema de un tema se convierte en Tema 2 de la siguiente cláusula, otorgándole cohesión y desarrollo al texto. Finalmente, en el *tema múltiple*, un tema de una cláusula introduce diferentes piezas de información que posteriormente pueden ser los temas de las cláusulas siguientes.

En nuestro análisis observamos que tanto el tema como el rema no son suficientemente desarrollados en cláusulas posteriores, aspecto que si se diese podría favorecer en una mayor comprensión de lo que se construye. Notaremos, por el contrario, que, aunque se opta por una progresión temática que se asemeja más al prototipo zig-zag, el desarrollo es gramaticalmente complejo e insuficiente, complejo en el sentido de que al interior de una cláusula principal se añaden cláusulas subordinadas, pero ambas cláusulas no están conectadas por medio de elementos subordinantes como “la cual”, “el cual”, “que”, “donde”, “ya que”, etc. Estos recursos léxicos permitirían comprender la relación jerárquica entre la cláusula principal y la subordinante; es decir, darían a entender que la

información que sigue (cláusulas subordinadas) es la elaboración o desarrollo de la idea anterior.

Por otro lado, decimos que es insuficiente, puesto que el desarrollo del Tema 2 (rema de la anterior cláusula) solo consiste en proveer más nominalizaciones, esto es, empaquetamiento de nuevos significados. Consecuentemente, lo que se obtiene es un recuento histórico denso en su estructura gramatical y con un alto grado de nominalizaciones y/o abstracciones y, como señalan Giudice y Moyano (2011), “a medida que aumenta el grado de abstracción en los textos dejan de discutirse los hechos” (215). Veamos algunos extractos que grafican lo expuesto:

- 6) Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), [tema 1³⁷] *los factores de este proceso de violencia* [rema 1'] **fueron**, primero, *la decisión del PCP-SL de querer conquistar el poder por medio de la subversión* [tema 2 (1')] [el cual] [rema 2'] [**surgió**] como fruto de *la radicalización de la izquierda peruana* en la década de 1970; asimismo, [tema 3] **ocurrió un distanciamiento económico y social entre sectores del país** a menudo [rema 3'] **representado** por *el espacio geográfico*, [tema 4 (3')] [el cual] [rema 4'] [**se visualiza a través de**] *una sierra marginada y empobrecida*, [tema 5 (4')] [la cual] [rema 5'] [**se encontraba en desventaja**] frente a *una costa que tenía mejor situación y oportunidades*; y finalmente, [tema 6] *el factor institucional*, es decir, en [tema 7] *la poca consistencia del Estado como ente regente de la sociedad*, prácticamente [rema 7'] [**que estaba**] ausente en los lugares donde **se inició la guerra subversiva**. (p. 27)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

37 En los extractos utilizo la siguiente simbología: “Tema *n*” es la información que se presenta o se asume como conocida; “Rema *n*” vendría a ser la información nueva que se inserta respecto del Tema *n* y “Tema *p* (*n*)” es el nuevo Tema que se genera, pero en relación al Rema *n*.

- 7) [tema 1] *Esta grave crisis de violencia* [rema 1'] **fue desencadenada** por la *decisión del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCL-SL)* [tema 2 (1')] [*quien*] [rema 2'] [es acusado] de **iniciar** acciones terroristas contra los intereses de la inmensa mayoría de peruanos y peruanas. Además, [tema 1] *la violencia* [rema 3] **puso** de manifiesto *las brechas socioeconómicas y la desigualdad étnico-cultural existentes* en el país y [tema 1] [*la violencia*] [rema 4] [**puso de manifiesto**] *las limitaciones que tuvo el Estado para garantizar el orden público*, [rema 5] *la seguridad* y [rema 6] *los derechos fundamentales* de sus ciudadanos y ciudadanas.

(*Formación Ciudadana y Cívica 5. Ediciones SM 2012. Gobierno de Ollanta Humala*)

En los extractos presentados, el argumento causativo no es desarrollado adecuadamente, ya que condensa un alto índice de nominalizaciones que aparecen tanto en la posición de tema y rema. A pesar de que en los fragmentos 6 y 7 se intenta elaborar los distintos remas, notamos que el texto provee nuevos significados que no son descifrados en las nuevas cláusulas. Por ejemplo, en el manual de Norma (2008) se dice que “los factores de este proceso de violencia fueron, primero, la decisión del PCP-SL de querer conquistar el poder por medio de la subversión” (extracto 6). En él se asume que existe factores que dieron origen a la violencia de los 80' y 90' y el primer factor de esta época, según el manual, es atribuido a la actuación de un grupo subversivo; inmediatamente después se ofrece el siguiente rema: “como fruto de la radicalización de la izquierda peruana en la década de 1970”, pero no se profundiza en esta nueva idea.

En 7, el manual SM (2012) refiere que “la violencia puso de manifiesto las brechas socioeconómicas y la desigualdad étnico-cultural”, pero no informa entre quiénes, cómo, por qué, quiénes son los responsables de aquellas brechas y desigualdades, etc. Asimismo,

es interesante notar que la cohesión entre las ideas no está establecida de forma clara; obsérvese que para identificar el tema y rema en los fragmentos, nosotros hemos añadido elementos subordinantes (“el cual”, “la cual”), nombres (“violencia”) y procesos (“puso de manifiesto”, “es acusado”) para lograr identificar las relaciones entre las cláusulas principales y subordinantes.

Desde luego, elaborar las ideas con una estructura lingüísticamente compleja, como la mostrada, contrasta claramente con la intención de ofrecer un desarrollo prolijo de las causas. De tal forma que descifrar y comprender cómo este periodo de violencia tuvo lugar en la historia peruana constituye un reto tanto para maestros y alumnos (Oteíza 2006, 2010; Atienza 2007; Achugar y otros 2011).

Construir, desde luego, el periodo de la violencia como una época que obedece a una condición natural, evita la identificación de los agentes políticos y sociales responsables, directos, de la situación que experimentaba el país previo a la explosión de la crisis (Oteíza 2006, 2009; Achugar y Schelppegrell 2005).

2.2. Los actores sociales de la memoria de la violencia

La construcción del discurso dominante también se visualiza en cómo los autores de los manuales interpretan y valoran la participación de los protagonistas sociales durante el desarrollo mismo de la violencia. Dicho de otro modo, evidenciaremos en la primera sección de este acápite cómo a través de distintos recursos lingüísticos los manuales construyen una representación que busca soslayar, mitigar y/o justificar los actos de violencia ejercida por el Estado peruano, los agentes del orden (Fuerzas Armadas, Policía

Nacional del Perú), los grupos paramilitares y también los comités de autodefensa. Por el contrario, en la segunda parte, veremos que este discurso atenuador no es empleado cuando se cuenta e interpreta las acciones de los grupos subversivos. De tal forma, que no es difícil sostener que “los discursos históricos construyen representaciones del pasado en las que necesariamente se producen silencios y miradas parciales de los acontecimientos y de los actores sociales involucradas ellos” (Oteíza 2006: 13).

2.2.1. El Estado peruano y las fuerzas del orden: evadiendo responsabilidades y justificando actos de violencia

Como se advirtió, las acciones llevadas a cabo por el aparato estatal son evadidas o justificadas. Entre los recursos o estrategias lingüísticas utilizadas para tal fin se encuentran el uso de las nominalizaciones; la preferencia por participantes institucionales, colectivos y abstractos; la selección de procesos materiales eufemísticos y procesos verbales; el uso de adjuntos de comentario, de polaridad negativa, de conjunciones, de consecuencia; y de marcadores temporales.

Este hallazgo es concomitante a las investigaciones que realizaron Achugar y otros (2011), Atienza (2007), Oteíza (2003, 2006) sobre el periodo de dictadura vivido en Uruguay, España y Chile, respectivamente. Estas investigadoras evidenciaron que en los manuales de Ciencias Sociales que se distribuían en las escuelas de los referidos países, los actores sociales vinculados al poder eran librados de responsabilidad o si sus responsabilidades eran aceptadas, estas eran mitigadas a través del uso de nominalizaciones, construcciones impersonales, cláusulas que justifican, entre otras estrategias discursivas.

Debemos antes mencionar que la literatura sobre la época señala que el Estado sí estuvo involucrado en hechos sediciosos (Mora y otros 2012; Degregori 2010, 2014; Manrique 2002; CVR 2004). Su participación en este periodo de crisis interna se manifiesta a través de las instituciones de defensa nacional como las Fuerzas Armadas (FF. AA.), la Policía Nacional (PN) y los Comités de Autodefensa (CAD). La población campesina, en ese sentido, sufrió atropellos y violaciones contra su vida, su integridad física, moral y material a causa de esos agentes estatales: “Según los casos reportados a la CVR, los agentes del Estado –FFAA y policía-, los comités de autodefensa y los grupos paramilitares son responsables del 37.26% de los muertos y desaparecidos” (CVR, 2003: 71).

No obstante, en los manuales escolares se justifica, mitiga o soslaya las acciones del Estado y de las fuerzas del orden apelando a un discurso global de incapacidad y de pavor frente a los eventos generados por los grupos insurgentes. Esto es, la representación que se busca consolidar en la memoria histórica de los estudiantes es aquella que justifica las acciones negativas de los agentes del gobierno porque, según la explicación que ofrecen los manuales, estos no sabían cómo actuar ante un panorama de violencia irreconocible y/o porque la explosión de violencia de aquel entonces lo ameritaba. En efecto, veremos que se construye a los actores contrainsurgentes como “incapaces”, “inexpertos”, “temerosos”, “desorientados”, “ignorantes” y a la violencia como “novedosa”, “imperceptible”, “inusual”, “incontrolable”, “grave”³⁸. En ese sentido, los manuales estarían proyectando la

38 Jelin (2012) señala, en relación a lo que Portelli (1989) evidenció sobre las representaciones construidas sobre la masacre de *las Fosas Ardeatinas* en Roma (1944) a manos de las fuerzas alemanas quienes decidieron asesinar a 335 italianos como respuesta a la muerte de 33 policías alemanes, que el hecho de representar estereotipadamente a los alemanes como seres “brutales” evita que se les asigne como

idea de que ante un clima de incertidumbre y violencia con tales características, los medios y las formas deberían justificar el fin.

- 8) *El gobierno de Belaúnde **no percibió inicialmente la gravedad del problema** y su **inacción permitió** la expansión del fenómeno. Tras una **serie de vacilaciones**, en 1982 [el gobierno de Belaúnde] **declaró el estado de emergencia** en Ayacucho, Apurímac y Huancavelica, y **encargó** a las Fuerzas Armadas la **lucha antisubversiva**. (pág. 160)*

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 9) *El gobierno de Alan García **careció** de una **política antisubversiva definida** (pág. 161)*

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 10) *El Ejército **no tenía** una **estrategia apropiada ni un buen conocimiento del terreno de lucha**, además **carecía** de una **concepción clara de contra quién se combatía y de la estrategia senderista**. **Por ello**, [el ejército] **aplicó una represión indiscriminada a la población campesina**, la denominada “guerra sucia”. (p. 160)*

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

Como se puede observar en los extractos presentados, los autores del manual Norma (2005) optan por posicionar a los agentes estatales como sujetos que no tienen conocimiento sobre cómo abordar el periodo de violencia; así, es posible, según el manual, apreciar que los gobiernos de Belaúnde, García, e incluso el mismo Ejército, carecen de una determinada “política antisubversiva” o “estrategia apropiada”. Es válido señalar cómo en

responsables, puesto que les resta responsabilidad moral en lo sucedido (104). Más adelante, Jelin comenta que Portelli encontró que el discurso de derecha alcanzó éxito, puesto que logró legitimar la visión de que «las masacres de los nazis siempre fueron en respuesta a atentados partisanos, con lo cual son estos los que resultan culpables y responsables de las muertes de inocentes» (Jelin 2012: 154). En las representaciones que nosotros estamos evidenciando apuntan a consolidar la visión de que las muertes de los campesinos obedece a causa de los grupos subversivos o causa de alcanzar la estabilidad social.

los tres casos Norma (2005) construye la representación de *desconocimiento* e *incompetencia* de los actores mencionados a través de elementos de polaridad negativa como el adverbio “no” y la conjunción “ni”, y a través de elementos léxicos que refieren a la negación de algo: el nombre “inacción” y del proceso relacional “careció”.

Esta representación de desconocimiento e incapacidad que recrea el manual permite anticiparle al lector el porqué de la aplicación de una represión indiscriminada, que, como advertimos en 10, viene cohesionada mediante un conector de consecuencia: “Por ello, aplicó una represión indiscriminada a la población campesina”. Asimismo, es pertinente notar que el hecho de elaborar una explicación donde se opte por hablar de lo que “no se hizo” o de lo que “no se tuvo”, acorta, desde luego, las oportunidades para abordar las acciones en que sí incurrieron las fuerzas estatales. Para ilustrar, en 10 se afirma que “el Ejército no tenía una estrategia apropiada ni un buen conocimiento del terreno de lucha” y, más adelante, se presenta una consecuencia de lo que implicó ambas carencias: la represión indiscriminada. Pero ¿específicamente qué significa no tener una estrategia o conocimiento del terreno de lucha? o ¿qué actos o hechos se invisibilizan a través de la representación *desconocimiento e incompetencia*? Este tipo de información se invisibiliza a través del recurso de polaridad negativa.

Por otro lado, producto de la incapacidad del gobierno al que refiere el manual de Norma (2005), se atribuye la aparición de los grupos paramilitares.

- 11) *La incapacidad del gobierno para **acabar** con este flagelo **derivó** en la **aparición de un grupo paramilitar** dispuesto a **acabar** con el terrorismo al margen de la legalidad: el grupo Colina³⁹. (p. 16)*

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 12) *El fracaso estatal en el diseño de una estrategia de lucha contra este tipo de conflicto no convencional, **dio lugar** a una *represión indiscriminada* cuyo costo fue la suma de muchas vidas inocentes. **La aparición** de grupos de **aniquilamiento selectivo, como el comando Rodrigo Franco** a fines de la década del ochenta y el **grupo Colina** a principios de los años noventa, *completaron un cuadro de abuso de los Derechos Humanos*. (pág. 160)*

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

Nótese que en ambos extractos presentados se opta por una nominalización para referir al surgimiento de los grupos paramilitares; dicho de otro modo, el proceso existencial “aparecer”, que como se mencionó en el acápite anterior otorga un carácter natural a los eventos, se nominaliza, lo que impide así recuperar a los actores involucrados en la conformación de estos grupos. Por su parte, el manual de Santillana prefiere invisibilizar la agencia de los responsables a través del impersonal con “se”.

39 Nótese que en 11, Norma emplea el término “terrorismo” (y sus variantes) para referirse tanto al periodo como a los agentes sediciosos. Sobre este tipo de evaluación, agradezco a la lingüista chilena Tereza Oteiza, que en una visita académica al Perú en mayo del año pasado, nos hizo notar del uso ideológico y arbitrario de la palabra “terrorista” que aparecía en la construcción del discurso histórico de los textos que analizo en el presente trabajo. Al respecto, Van Dijk (1998) manifiesta que los significados positivos y negativos, respectivamente, del par “luchadores por la libertad” versus “terrorista” denota la carga ideológica inscrita en cada término. Por ejemplo, Manrique comenta –fruto de una conversación sostenida con Carlos Tapia– en una nota a pie de página cómo el Servicio de Inteligencia realizaba cursos de formación dirigida a los periodistas para adiestrarlos de qué manera debían presentar la información con la finalidad de que estos profesionales “ayudaran al esfuerzo de guerra”. Se impuso así las categorías de *terroristas* y *terroristas delincuentes* para caracterizar a los subversivos y el calificativo de excesos para las violaciones de los derechos humanos (Manrique 2002:38). Jelin (2012), al respecto señala que las controversias en relación a qué terminología emplear para denominar los hechos/el periodo responde a que es un área socialmente muy conflictiva. En ese sentido, aún existe controversias de si nombrar “golpe” o “revolución”, “terrorismo de Estado” o “guerra sucia”, “dictadura” o “régimen dictatorial”. Como ella misma acota, “son en sí mismas expresión de las luchas por la memoria y el sentido del pasado” (153).

- 13) En 1991 **se formó el Grupo Colina**, un destacamento de operaciones especiales dentro del servicio de inteligencia del ejército. Este grupo buscó obtener información de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (Dincote) **para eliminar a miembros de las agrupaciones terroristas a través de secuestros, desapariciones y asesinatos.** (pág. 120)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

El impersonal con “se” impide identificar a los agentes del proceso material “formar”, ya que este tipo de construcción gramatical prescinde del sujeto de la proposición. Se señala, además, que la formación de dicho grupo tiene como fin la eliminación de los grupos subversivos, proposición que podría validar los eventos negativos nominalizados “secuestros”, “desapariciones” y “asesinatos”. Cabe señalar que en esta edición (Santillana 2012) que circula por las escuelas del Perú, hay un intento de relacionar a estos agentes del Estado con ciertos actores del Gobierno, como podemos observar en el siguiente extracto:

- 14) **El Poder Judicial estableció**, posteriormente, que tanto **el presidente Alberto Fujimori** como su asesor **Vladimiro Montesinos** y **el general Nicolás Bari Hermosa Ríos tenían conocimiento de la existencia y acciones del Grupo Colina.** (p. 120)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Si bien advertimos que se recontextualiza a tres actores principales del Gobierno de aquella época (Fujimori, Montesinos y Bari Hermosa), solo es para señalar que estos sabían de “la existencia” (proceso existencial nominalizado) y de las acciones del Grupo Colina y no para establecer algún tipo de responsabilidad y/o involucramiento en su generación.

Por otro lado, en los siguientes extractos observaremos que los manuales de Norma 2008 y Santillana 2012 recontextualizan los procesos negativos en las que incurrieron las fuerzas estatales, hecho que los diferencia de la edición de Norma (2005) emitida durante el gobierno de Toledo. Sin embargo, los autores optan por presentar esos procesos negativos como categorías nominalizadas. Este recurso lingüístico, como ya se explicitó, permite ocultar a los agentes que llevan a cabo aquellas prácticas negativas.

- 15) En un primer momento, una serie de **errores** políticos y militares condujo a la **agudización** del conflicto y, lo que es más grave aún, a la aplicación de estrategias de represión indiscriminada contra la población. Esta primera etapa se caracterizó, en algunos lugares y momentos, por el **empleo de prácticas generalizadas y sistemáticas de violaciones de los derechos humanos: ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, violaciones sexuales, torturas y otras formas de maltrato.** (20)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 16) **Las responsabilidades en el conflicto**

3. Los aparatos del Estado

- Inicialmente, los gobiernos y las fuerzas del orden carecían del conocimiento y la destreza para manejar este conflicto; **por ello, aplicaron** una política represiva que vulneró los derechos humanos de la población. Las Fuerzas Armadas **fueron** [proceso relacional] responsables de un 28,7 % de las víctimas fatales reportadas a la CVR, y la Policía Nacional, de un 6,6 %.
- **Las violaciones** más graves de los derechos humanos por parte de los agentes militares fueron **las ejecuciones extrajudiciales, la desaparición forzada de personas, las torturas y los tratos crueles, inhumanos o degradantes**. La CVR condenó particularmente **la práctica extendida de violencia sexual contra la mujer.** (p. 127)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Nótese que ambos manuales refieren a los actos de violencia como nominalizaciones: “ejecuciones extrajudiciales”, “desapariciones forzadas”, “violaciones sexuales”, “torturas”, “tratos crueles, inhumanos o degradantes”. Esta estrategia retórica permite empaquetar los procesos como categorías nominales, de manera que se evita así mencionar a los agentes que ejecutan las acciones. Entonces, bien podría el lector preguntarse quién ejecuta a quién, quién desaparece a quién, quién violenta sexualmente, quién tortura, etc.

Cabe advertir, por otro lado, que aunque en el extracto 16 se identifica a un participante humano como agente de los procesos nominalizados (“los gobiernos”, “las fuerzas del orden”, “las Fuerzas Armadas”, “los agentes militares”), no es suficiente para identificar a los responsables directos y/o individuales, ya que estos aparecen escudados bajo la colectividad que ofrece una institución: “los gobiernos”, “las fuerzas del orden”, “las Fuerzas Armadas”, “los agentes militares”, “los agentes del Estado”, “FF: AA. y Policía Nacional,” “los comités de autodefensa”, “los grupos paramilitares”, “el gobierno de Belaúnde”, “el gobierno de Alan” o “el Ejército”. Bajo ese marco grupal se evita proveer los nombres de los responsables. Al igual que esta estrategia lingüística (la preferencia por la participación colectiva), también se puede emplear participantes indeterminados: “*algunos* de sus miembros” (en 19).⁴⁰

40 La CVR afirma que “con el ingreso de las Fuerzas Armadas en Ayacucho se inició el periodo de mayor violencia durante los veinte años estudiados por la CVR. Las cifras de muertos y desaparecidos alcanzaron en esos años una magnitud que no se volvería a registrar en el resto del periodo de la violencia” (2004: 214).

Consecuentemente, el discurso histórico que reconstruyen los referidos textos escolares, en realidad, no apuntan a identificar y señalar culpables directos entre los agentes del Estado; es decir, no asumen un tono de denuncia frente a lo ocurrido, hecho que sí se diferencia claramente del discurso que narran algunos estudiantes –ello lo veremos en el siguiente capítulo.

Otro punto que merece ser discutido de los extractos vistos se relaciona con las mitigaciones de los procesos negativos en las que incurren las fuerzas gubernamentales. Se advierte que antes de enlistar los procesos nominalizados, como en 15 y 16, se introduce una pequeña explicación que más que ofrecer nuevos datos históricos, terminan por justificar el accionar de los agentes del Estado a través de evaluaciones atenuadoras. Por ejemplo, se apela al empleo de adjuntos de tiempo y espacio: “en un primer momento”, “esta primera etapa”, “en algunos lugares y momentos”, “inicialmente”; o se seleccionan expresiones eufemísticas: “errores político y militares”, “agudización del conflicto”, “aplicó represión indiscriminada” (en 15).

El primer recurso retórico (adjuntos de tiempo y espacio) permite situar a los actos de represión indiscriminada contra la población como una práctica que aparece solo en la etapa inicial del periodo y en ciertos lugares. Esta especificidad genera la asunción de que dichos actos condenables moralmente no se aplicaron de forma sistemática y recurrente durante todo el desarrollo de la violencia política, sino, según los manuales, fue el resultado de la falta de conocimiento y destreza de los agentes gubernamentales que se visualizó, justamente, solo en una primera etapa. Por su parte, los eufemismos empleados también le restan intensidad a los actos de represión; esto es, no se seleccionan elementos cargados de

significados que son valorados negativamente (“asesinar”, “quemar”, “destruir”, “atacar”, “muerte”, entre otros), como sí se emplean cuando se refiere a los actos de los grupos insurgentes, sino que se opta por desenfatar los procesos a través de expresiones como “errores” (en 15), “excesos” (en 17) “su actuación” (en 18). No obstante, como señala Manrique, «no se trata de “errores humanos” sino de la aplicación consecuyente de una doctrina de guerra» (2002: 75, y también Mora y otros 2001).

Es interesante notar, de otro lado, que los manuales aluden a la representación del *fin justifica los medios*. Dentro de la memoria histórica que se quiere transmitir a los jóvenes se deja entrever la idea de que los actos represivos cometidos por el aparato estatal fueron necesarios para “combatir el terrorismo” o “poner fin al conflicto armado interno” (17, 18 y 19). Bajo esa representación también se logra justificar las acciones de los agentes estatales.

- 17) Gran parte de la muerte y destrucción durante el conflicto armado interno *fue* causado por actos terroristas realizados por Sendero Luminoso y, en menor medida, por el MRTA. Sin embargo, también se deben mencionar *los excesos de las Fuerzas Armadas quienes, en su celo por combatir el terrorismo, desarrollaron una represión casi tan violenta como aquella que enfrentaban*. (p. 28)⁴¹

(*Ciencias Sociales 5*, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 18) *La CVR ha estimado que los agentes del Estado, FF: AA. y Policía Nacional, los comités de autodefensa y los grupos paramilitares son responsables del 37 % de muertes y desapariciones reportadas. A pesar de que la intervención de las FF. AA., de la policía y de la población organizada en comités de autodefensa –en*

41 El nombre “Sendero Luminoso” y “MRTA” aparecen resaltados en la fuente original.

su mayoría campesinos de la sierra- causó muchas muertes, su actuación permitió poner fin al conflicto armado interno. (20)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 19) Las Fuerzas Armadas y Policiales, en su afán por combatir la violencia terrorista, ejercieron una dura represión contra el PCP-SL y el MRTA. La Comisión de la Verdad y Reconciliación ha registrado casos donde **algunos de sus miembros actuaron contra la población y violaron derechos humanos.** (p. 59)

(Formación Ciudadana y Cívica 5. Ediciones SM 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Se observa claramente que los actos de violencia cometidos por las fuerzas estatales se justifican a través de adjuntos de comentario o de cláusulas de contraexpectativa (“sin embargo”, “a pesar de”) que dejan percibir entre los lectores que las prácticas negativas tuvieron la finalidad de lograr una estabilidad social; esto es, es el precio a pagar por alcanzar la paz: “en su celo por combatir el terrorismo”, “en su afán por combatir la violencia terrorista”, “a pesar de que [...], su actuación permitió poner fin al conflicto armado interno”⁴². Además, vale advertir que en 19 se protege la imagen de la institución armada, señalando que solo “algunos de sus miembros actuaron contra la población y violaron derechos humanos”⁴³.

Por el contrario, veremos a continuación que cuando los actores de procesos negativos son los grupos subversivos, no existe titubeo alguno por señalarlos como los

42 Según Manrique este tipo de procedimiento que afectaba deliberadamente a la población campesina responde claramente a una “herencia colonial” irresuelta, donde los indígenas siempre fueron valorados como miembros ajenos del proyecto nacional: «Para buena parte de la sociedad peruana la muerte de decenas de miles conciudadanos terminó siendo considerada un “precio razonable” por conseguir la pacificación. En tanto quienes pagaban la cuenta no eran considerados miembros cabales de la misma colectividad nacional, su sacrificio terminaba siendo aceptable” (2002:26).

⁴³ “Aunque según el discurso oficial se siga responsabilizando de la crisis de las fuerzas armadas a las fechorías de algunos malos elementos, cuyos delitos no comprometen el prestigio de la institución, el hecho macizo es que la totalidad de los altos mandos que dirigían las fuerzas policiales y militares se involucraron durante la década pasada en hechos delictivos que los convirtieron en reos comunes” (Manrique 2002:26).

responsables o como los agentes claves para la propalación de la violencia de aquella época.

2.2.2. Los grupos subversivos al detalle

A diferencia de lo que se evidenció en el apartado anterior, los autores de los manuales escolares optan por detallar las acciones de los grupos sediciosos. Para este fin se escoge procesos materiales que sí aluden directamente a acciones negativas y sancionables moralmente. Veamos los extractos seleccionados:

- 20) *El movimiento subversivo Sendero Luminoso **empezó** a **atacar** desde Ayacucho, **asesinando** a dirigentes campesinos, **destruyendo** maquinarias y torres de electricidad, y **organizando** paros bajos **la amenaza de muerte**.* (pág. 15)
(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)
- 21) *Los terroristas **incursionaban** en los pueblos **obligando** a los más jóvenes a enrolarse en sus filas, además, **efectuaban** juicios populares contra los que consideraban enemigos de la revolución. Si eran hallados culpables, eran **ejecutados** delante de sus familiares y otros miembros de su comunidad.* (pág. 15)
(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)
- 22) *Tanto **el MRTA como Sendero Luminoso establecieron** en la ceja de selva una fructífera sociedad con el narcotráfico, lo que les permitió **financiar sus atentados**.*
(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)
- 23) *La violencia política ocurrida en las décadas de 1890 y 1990 fue **iniciada** por **Sendero Luminoso** (Partido Comunista del Perú). Esta organización **realizó** su primera **acción de sabotaje** la noche del 17 de mayo de 1980, cuando **quemó** las ánforas electorales de Chuschi, provincia de Cangallo.* (pág. 27)
(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 24) Inicialmente, [Abimael Guzmán y sus colaboradores] **atacaron** comunidades rurales, para luego sembrar el terror contra autoridades civiles, policiales y las clases medias del interior. (pág. 220)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 25) Para entonces *el PCP-SL emboscaba* a militares y **asesinaba** a campesinos y autoridades elegidas, a funcionarios, maestros, monjas y sacerdotes. Mientras tanto, el MRTA **realizaba secuestros, asaltos a bancos y cometía asesinatos selectivos**. *En este periodo surge el comando paramilitar Rodrigo Franco*. (p. 59)

(Formación Ciudadana y Cívica 5. Ediciones SM 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Como se puede reparar notoriamente, los autores de los textos no dudan en seleccionar procesos materiales de connotación negativa para referirse a la actuación de los grupos insurgentes: “atacar”, “asesinando”, “destruyendo”, “organizando paros”, “incursionaban”, “obligando”, “financiar sus atentados”, “sembrar el terror”, “realizaba secuestros”, ejecutaban, emboscaban, asaltaban a bancos. Los participantes a quienes se les atribuye la ejecución de estos procesos negativos son Sendero Luminoso (PCP-SL), el MRTA, los terroristas, pero también se puede leer que se responsabiliza a los líderes de estos grupos: Abimael Guzmán y Víctor Polay Campos. Vale resaltar, además, que los procesos materiales seleccionados aparecen sobre todo en sus formas de gerundio o de pretérito imperfecto para construir y enfatizar un carácter inacabado o durativo de aquellas prácticas sancionables: “asesinando”, “destruyendo”, “organizando”, “obligando”, “incursionaban”, “efectuaban”, “emboscaba”, “asesinaba”.

Ahora bien, respecto al manual de Santillana que se emplea actualmente en las aulas, hay un apartado que se introduce al final del tratamiento del tema y que lleva como título “Las responsabilidades en el conflicto”. Allí no solo se presentan las acciones

cometidas por los actores sociales de la época (grupos insurgentes y contrainsurgentes), sino que se ofrece una interpretación de lo ocurrido. Es decir, se presentan cláusulas con un alto grado de evaluaciones que justifican, mitigan o soslayan, en el caso de los actos cometidos por los grupos del Gobierno, como se vio en el extracto 16, o que enfatizan las acciones de los grupos insurgentes, como se verá en el siguiente extracto. Para el desarrollo de esta sección, los autores de los manuales recurren a una fuente oficial: el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación; lo que le daría legitimidad a la información ofrecida.

26) Las responsabilidades en el conflicto

1. El Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP-SL)

Fue el causante inmediato y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado. **Actuó** contra la voluntad mayoritaria de la población y cuando el país retornaba a la democracia.

Fue el principal perpetrador de crímenes y violaciones de los derechos humanos: **fue** el responsable del 54 % de las víctimas fatales reportadas a la CVR.

La CVR encuentra la más grave responsabilidad en los dirigentes del PCP-SL por el conflicto en los siguientes aspectos:

Por haber **planteado** su lucha contra la democracia peruana con una estrategia sanguinaria.

Por las prácticas violentas de ocupación de territorios rurales y poblaciones campesinas, con un alto costo de vidas y sufrimiento humano.

Por su política de genocidio mediante actos de provocación al Estado.

Por su decisión de proclamar el llamado equilibrio estratégico, que acentuó el carácter terrorista de sus acciones.

2. El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA)

Es responsable del 1.5 % de las víctimas fatales que fueron reportadas a la CVR.

También **incurrió** en acciones criminales: asesinatos, toma de rehenes y la práctica sistemática de secuestros.

Sus acciones propiciaron un clima de violencia que favoreció la actividad y expansión del PCP-SL. (p. 127)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Si comparamos el extracto 26 con el 16 previamente analizado, notaremos una evidente diferencia en la construcción del discurso. El extracto 26 está cargado de valoraciones (lo subrayado) que enfatizan la actuación negativa de los grupos subversivos. Estas valoraciones o evaluaciones se manifiestan a través del predominante empleo de adjetivos que intensifican al nombre seleccionado: “inmediato”, “fundamental”, “mayoritaria”, “principal”, “fatales”, “grave”, “sanguinaria”, “violentas”, “terrorista”, “criminales”, entre otros. El manual es contundente, además, en señalar, a través de los procesos relacionales (“fueron”, “es”), a los grupos insurgentes como los principales responsables del periodo y a sus acciones como determinadamente violentas y perjudiciales para la sociedad; asimismo, observamos que no se recurre a algún tipo de cláusula que explique el móvil de las acciones de los grupos sediciosos como sí se vio en 16: antes de enumerar los procesos negativos cometidos por los agentes estatales, primero se ofrecía una justificación.

En general, bajo un enlistado de prácticas censurables y evaluaciones desaprobatorias que ofrecen los manuales, no cabría duda de que los grupos insurgentes representaron una gran amenaza y un peligro latente para la preservación de la paz, la democracia y del respeto de los derechos humanos. Contrario a lo que vimos en el primer apartado de este subacápite, en esta sección no se evidenció el empleo de estrategias discursivas que mitiguen, soslayen o justifiquen las prácticas negativas de los grupos

subversivos, aun cuando estos, al igual que los grupos contrainsurgentes hayan incurrido en los mismos eventos negativos: asesinatos, secuestros, ejecuciones.

2.3. La memoria manipulada: escudando los intereses del Partido Aprista y de Alan García en los textos escolares del 2008

Los discursos históricos sobre el pasado se construyen bajo ciertos intereses de los que ostentan el poder y poseen injerencia en la producción, circulación y consumo del conocimiento (Fairclough 1992, 2003a, 2003b, Tubino 2003). En ese sentido, la memoria de la violencia que se difunde en los manuales escolares representa una más de las tantas que se podrían rescatar; no obstante, esta, además de que se construye como la versión oficial que se maneja sobre la época, busca que se filtre en la sociedad peruana y se consolide como la memoria histórica peruana (Tubino 2003).

En este acápite observaremos que el texto de Norma (2008), producido y movilizado a las escuelas públicas durante el gobierno de Alan García, manipula claramente la construcción del discurso histórico de la violencia. Esta afirmación es posible sostenerla, puesto que se contrastó la información presentada por el referido manual con el del 2005, el cual también fue producido por la editorial Norma.

Notaremos, por ejemplo, que si en el texto distribuido durante el periodo del presidente Toledo (Norma 2005) se pone de manifiesto la incapacidad del expresidente García (o de su gobierno) para abordar el conflicto, esta afirmación es ocultada en la nueva edición del 2008 mediante mecanismos de sustracción, parafraseo y/o cambio de elementos

lingüísticos que permitan, así, soslayar u ocultar los señalamientos⁴⁴; y, caso contrario, se verá que Alan García es mejor posicionado respecto a sus acciones. En relación a lo mencionado, es pertinente recordar que Alan García ocupó dos veces el cargo de presidente: la primera durante el periodo de explosión de la violencia (1985-1989) y la segunda, en un marco de post violencia (2006-2010).

A continuación, extenderemos lo mencionado en función de los mecanismos discursivos evidenciados: la sustracción y la reformulación de la información.

2.3.1. La sustracción de la memoria

En la edición del 2008, los autores de los manuales extraen o eliden palabras, frases o cláusulas que aparecen en la versión del 2005, durante el gobierno de Toledo, porque podría representar un riesgo para la imagen política de Alan García, de su gobierno y del partido político al que este exmandatario pertenece (APRA).

- 27) **El MRTA nació en 1980 de la convergencia de distintos grupos de izquierda y algunos radicales del APRA.** Su acción se inició en 1984. Era un movimiento marxista-leninista y su táctica inicial fue la guerra de guerrillas. (pág. 161)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 28) **El MRTA nació en 1980 [de la convergencia de distintos grupos de izquierda y algunos radicales del APRA], pero su accionar se inició en 1984.** Era un movimiento marxista-leninista y su táctica inicial fue la guerra de guerrillas. (p. 221)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

44 Se observa, por otro lado, que en el texto de Norma (2008) se enfatiza los desatinos del gobierno de Toledo. Este punto será abordado en una investigación posterior.

En 28 se sustrae la cláusula que vincula al partido aprista con uno de los grupos subversivos (MRTA). En efecto, creemos que ligar al Apra con una de las agrupaciones subversivas pone en riesgo el origen ideológico que persigue a este partido político. Una construcción así podría cavar, en las representaciones de los estudiantes, la posibilidad de asociar y reactualizar los vínculos del Apra, y por defecto al exmandatario García, con la agrupación subversiva emerretista (MRTA); consecuentemente, la sustracción funciona como un recurso efectivo para salvaguardar los intereses políticos de la agrupación aprista.

De la misma manera que se protege la imagen del partido político en cuestión, también se vela por resguardar la identidad de García y de su gobierno.

- 29) **El gobierno de Alan García careció de una política antisubversiva definida.** La presencia y el accionar del ejército en Ayacucho originó que Sendero avanzara hacia otras zonas del país. En 1987, el Ejército estableció en la zona de emergencia el sistema de Comités de Autodefensa Civil [...] (p. 161)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 30) ~~**[El gobierno de Alan García careció de una política antisubversiva definida].**~~ La presencia y el accionar del ejército en Ayacucho originó que Sendero avanzara hacia otras zonas del país. En 1987, el Ejército estableció en la zona de emergencia el sistema de Comités de Autodefensa Civil [...] (p. 220)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

En la primera cláusula de 29, se señala que el gobierno de García prescindía de un plan contrasubversivo y, por ello, –aunque la relación de consecuencia no se marca con un conector sino con la puntuación– Sendero se expandió hacia otras zonas del país. Esta cláusula compromete la capacidad política del exmandatario aprista; tan es así que en la

versión del 2008 (extracto 30) se decide sustraerla sin mayores complicaciones y se mantiene el resto de la información igual.

De la misma forma, en 32 se elide información que desprestigia el accionar del Estado, y específicamente a García, en relación a un manejo ineficiente de la política contrasubversiva con la que se terminó por afectar a gente inocente.

- 31) El fracaso **estatal** en el diseño de una estrategia de lucha contra este tipo de conflicto, **no convencional**, dio lugar a una represión indiscriminada **cuyo costo fue la suma de muchas vidas inocentes**. *La aparición de grupos de aniquilamiento selectivo como el comando Rodrigo Franco a fines de la década de los ochenta y el grupo Colina principios de los años noventa completaron un cuadro de abuso de los Derechos Humanos.* (pág. 160)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 32) El fracaso [~~estatal~~] en el diseño de una estrategia de lucha contra este tipo de conflicto, [~~no convencional~~], dio lugar a una represión indiscriminada [~~cuyo costo fue la suma de muchas vidas inocentes~~]. *En los años ochenta [La aparición de grupos de aniquilamiento selectivo] se creó el grupo paramilitar Rodrigo Franco. Los paramilitares son organismos militares y represivos paralelos (apoyados) al Estado.*

En los años noventa el grupo Colina, conformado por militares en actividad, infringieron graves violaciones contra los Derechos Humanos. (pág. 220)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

Si comparamos 31 y 32, se verá que en este último extracto se suprime el adjetivo “estatal”, la frase adjetiva “no convencional” y la cláusula subordinada “cuyo costo fue la suma de muchas vidas inocentes”; estas tres depuraciones devienen en una nueva versión menos comprometedora y menos evaluadora del cuestionado papel que cumplió el Estado en aquella época. Allí mismo también se puede observar cómo la información que evaluaba

negativamente a los grupos paramilitares (“grupos de aniquilamiento selectivo”) es elidida, parafraseada y reformulada con la finalidad de evitar ligarla con el gobierno de García. El grupo paramilitar Rodrigo Franco, que lleva el nombre de un miembro aprista asesinado en la época de la violencia, es presentado sin atribuirle ninguna responsabilidad, puesto que solo se hace referencia a su creación; por el contrario, la información sobre el grupo Colina, que se formó durante el mandato de Fujimori, se la separa en un nuevo párrafo, a pesar de ser solo una cláusula, y se menciona que este incurrió en “violaciones a los Derechos Humanos”.

2.3.2. La reformulación de la memoria

La reformulación también se presenta como un recurso lingüístico clave para cuidar la imagen de los grupos de poder. A través del parafraseo, se reformulan aquellas ideas que significaron una amenaza, en la edición del 2005, para los intereses políticos de García y de su gobierno en general, y se prefiere reconstruir cláusulas menos comprometedoras.

- 33) El Ejército no tenía una estrategia apropiada ni un buen conocimiento del terreno de lucha, además carecía de una concepción clara de contra quién se combatía y de la estrategia senderista. **Por ello, [el Ejército] aplicó una represión indiscriminada a la población campesina, la denominada “guerra sucia”⁴⁵**. (pág. 160)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 34) El Ejército no tenía una estrategia apropiada ni un buen conocimiento del terreno de lucha, además, carecía de una concepción clara de contra quién se combatía y de la

45 El término “guerra sucia” desaparece en el libro de Alan García.

estrategia senderista. **Por ello, hubieron operativos militares que lamentablemente afectaron a la población campesina.** (pág. 220)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

En 33 los autores cuestionan la decisión de atribuirle responsabilidad al Ejército de ser el ente que aplica medidas de represión contra la población campesina, como se ve en el manual del 2005; por tanto, en la versión del 2008 se prefiere optar por una nueva construcción que replique de cierta forma la idea (“afectaron a la población campesina”), pero formulada con un tono menos incisivo: “represión indiscriminada” por “operativos militares”, y se selecciona una estructura oracional que prescinda gramaticalmente del sujeto de la acción: proceso material “aplicó” por el verbo impersonal “hubieron”.

Un último extracto que presentamos y que nos llama la atención por el interés político oculto en este es aquel que refiere a la estrategia política adoptada para capturar al líder máximo de Sendero. Antes de presentar el análisis, observemos la información que proveen ambos fragmentos, especialmente lo resaltado en negrita.

35) **Fujimori atacó el problema del terrorismo. Brindó apoyo al Ejército para desarrollar sus estrategias, vinculándolas al desarrollo de un eficiente sistema de inteligencia (DINCOTE), y a una coordinación estrecha con las rondas campesinas.** [...] Con esta estrategia, el 12 de setiembre de 1992, la **DINCOTE capturó** en Lima al máximo líder de Sendero Luminoso, **Abimael Guzmán**, y a parte de su plana mayor. Era el principio del fin del senderismo. (161)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

36) **En 1990, bajo la administración de García, se creó dentro de la Policía Nacional el Grupo Especial de Inteligencia (GEIN) que se encargaría de ubicar a los principales mandos senderistas para lograr su captura.** Con la llegada de

Fujimori se dieron **medidas muy debatibles** que reforzaron la política antiterrorista [...]. En setiembre de 1992 la Policía Nacional (**GEIN**) **logró capturar** al cabecilla de Sendero Luminoso, **Abimael Guzmán**, junto a otros líderes de ese movimiento, y más tarde al líder del MRTA, **Víctor Polay**. En los años siguientes Sendero Luminoso fue desarticulado, aunque aún quedan remanentes. (pág. 221)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

El manual que corresponde al gobierno de Toledo posiciona a Fujimori como un actor que sí supo qué hacer frente al problema: elaboró un eficiente sistema de estrategia que vinculaba al Ejército, a la Dincote y a la población campesina bajo un mismo propósito; por ello, la Dincote logró la captura de Abimael Guzmán. Por su parte, en el manual distribuido durante la segunda gestión del gobierno de García, la captura del líder de Sendero se la concede indirectamente a este exmandatario. Es decir, se puntualiza que el grupo especial de inteligencia (GEIN), responsable, según esta versión, de la captura de Guzmán, fue creado bajo el mando de García: “bajo la administración de García, se creó dentro de la Policía Nacional el Grupo Especial de Inteligencia (GEIN). Aquí GEIN, y no la Dincote, sería el gestor de la captura del líder Senderista. Además de ello, Fujimori ya no es tan bien posicionado como en 35.

Por otro lado, en el actual texto que se maneja en las aulas (en 37), la captura de los máximos líderes de los grupos insurgentes no es concedida a un actor presidencial, sino a la Policía Nacional del Perú. Allí es posible conocer que GEIN y la Dincote están relacionados.

- 37) Hacia fines de la década de 1980, el recrudecimiento de la violencia motivó cambios en la estrategia contrasubversiva del Estado peruano [...]. Entre 1990 y

1992, el grupo especial de inteligencia (GEIN) de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (Dincote) de la Policía Nacional del Perú (PNP) capturó a los principales líderes de SL y MRTA. (pág. 120)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Estos extractos dan evidencia de cómo el discurso histórico puede ser construido ideológicamente. Este no es el resultado de una mirada objetiva de los fenómenos acontecidos, tal cual se entiende desde las ciencias fácticas, sino se convierte en un campo de subjetividades, de luchas por las representaciones que obedecen a la necesidad de generar una memoria entre la población que se ajuste a los intereses de quienes tienen el privilegio de ejercer el poder en una nación (Pollak 2006, Tubino 2003). En términos de Jelin (2012), “Las borraduras [en el pasado] y olvidos pueden también ser producto de una voluntad política de olvido y silencio por parte de actores que elaboran estrategias para ocultar y destruir pruebas y rastros, impidiendo así recuperaciones de memorias en el futuro” (62). En efecto, estas estrategias se enraízan en el manejo estratégico y planificado del lenguaje para mimetizar las representaciones de acuerdo, según lo visto, a una memoria dominante.

2.4. Haciendo memoria en/de la capital

En esta sección mostraremos que los autores de los manuales, especialmente Norma (2005 y 2008) representan a la violencia acontecida en la capital como más grave y trascendental que lo sucedido en otras zonas del país.⁴⁶ Para elaborar este tipo de discurso sobredimensionador, los autores se valen de adjetivos que hiperbolizan y, por ende, evalúan

46 La CVR afirma que los años más cruentos de la violencia se dieron con el ingreso de las Fuerzas Armadas en Ayacucho. Es decir, el número máximo de muertes y desaparecidos se registraron durante el periodo del 1983 al 1985 (CVR 2004:214).

las prácticas violentas acaecidas en la capital. Bajo esa línea, las víctimas de Lima sí importan, ya que tienen una identidad; los atentados sí son identificados; y los hechos sí son condenables. Veamos, entonces, los fragmentos extraídos.

- 38) Entre 1990 y 1992, la escala terrorista alcanzó **proporciones dramáticas**. **En la capital** se produjeron **poderosos atentados** con coche bomba de **un enorme poder de destrucción**. *La muerte de la dirigente barrial María Elena Moyano y el coche bomba de la calle Tarata*, en el centro de Miraflores provocaron el **rechazo del mundo entero**. (pág. 158)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 39) Durante los primeros años del gobierno de Fujimori, el terrorismo escaló **niveles nunca vistos**. **El accionar terrorista se concentró en la capital**. *La muerte de la dirigente barrial María Elena Moyano, el coche-bomba a Canal 2 y el demencial atentado a la calle Tarata*, en el centro de Miraflores, provocaron el **rechazo del mundo entero**. (161)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

- 40) De 1989 a 1992, la violencia terrorista llegó a su **máximo punto cuando Sendero Luminoso enfocó su accionar sobre las principales ciudades del país, en especial Lima**. *La muerte de la dirigente barrial María Elena Moyano, el coche-bomba a Canal 2 y el demencial atentado a la calle Tarata*, en el centro de Miraflores, provocaron el **rechazo del mundo entero**. (p. 221)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

- 41) [...] La violencia política alcanzó **dimensiones nacionales**. La ofensiva de SL se sintió con **especial énfasis en la ciudad de Lima** (*coches bombas, atentados, secuestros, asesinatos*). (p. 116) (negritas en el original)

(Historia, Geografía y Economía 5, Editorial Santillana, 2012. Gobierno de Ollanta Humala)

Los cuatro textos analizados, pero de forma especial los de Norma, coinciden en otorgarle una mirada sobredimensionadora a la manifestación de la violencia en la capital;

para ello, emplean adjetivos que hiperbolizan las acciones y que denotan condena o sanción con el fin de recrear en el imaginario de los estudiantes una Lima convulsionada y golpeada a magnitudes inimaginadas: “proporciones dramáticas”, “poderosos atentados”, “un enorme poder de destrucción”, “rechazo del mundo entero”, “niveles nunca vistos”, “el demencial atentado”, “máximo punto”, “dimensiones nacionales”. Como se percibe, este tipo de elecciones léxicas es insertado en párrafos cortos, donde más que describir o proporcionar información, evalúan acciones por medio de segmentos interpretativos (Guha 1999)⁴⁷.

Asimismo, es relevante notar, cómo en los tres extractos de la editorial Norma se intertextualiza la voz de un observador externo con el fin de otorgarle reconocimiento y validez a las evaluaciones ofrecidas y a los hechos mismos. Esto es, se apela a la expresión “provocaron el rechazo del mundo entero” para dejar en evidencia de que las consecuencias de la violencia en la capital fue detonadora y negativa, tan así que la sanción no solo proviene de los autores mismos, o de la sociedad peruana, sino de la comunidad internacional. Consecuentemente, este tipo de construcción invita a generar en los lectores un nivel de involucramiento y solidaridad mayor con lo acontecido en la capital. Este tipo de construcción evaluativa, sin embargo, no se evidencia de forma sistemática cuando se tiene la oportunidad de narrar lo suscitado en las zonas más pobres del Perú. Veamos un extracto que ejemplifica lo mencionado.

47 Ranajit Guha (1999) en “La prosa de la contrainsurgencia” propone dos categorías de análisis que permiten deconstruir el aspecto ideológico del discurso: segmentos indicativos y segmentos interpretativos. Mientras el primero informa sobre verdades concretas o como eventos que pueden ser objetivados; el segundo ofrece explicaciones para comprender lo descrito en el segmento indicativo. Para Guha ambos segmentos pueden ser disímiles en extensión, pero comparten necesariamente una relación simbiótica con el fin de otorgarle sentido al discurso.

- 42) *Uno de los principales afectados por la actividad terrorista fue el campesinado.* Los terroristas incursionaban en los *pueblos* obligando a los más jóvenes a enrolarse en sus filas, además, efectuaban juicios populares contra los que consideraban enemigos de la revolución. Si eran hallados culpables eran ejecutados delante de sus familiares y otros miembros de la comunidad. También se registraron *casos de masacres de comunidades campesinas enteras*. El ingreso de las Fuerzas Armadas en la lucha antisubversiva no mejoró la situación de *algunas* comunidades campesinas. (p. 15)

(Enfoques 5, editorial Norma, 2005. Gobierno de Toledo)

En este caso, los autores narran los hechos de forma distante y sin mostrar algún compromiso e involucramiento con lo descrito. Aquí se puntualiza que los campesinos fueron uno de los principales afectados y no se señala que fue la población más afectada, a pesar de que las cifras provistas en el informe final de la CVR señalan que, en efecto, así sucedió (el 85 % de las víctimas)⁴⁸. En el extracto se refiere a masacres de comunidades enteras⁴⁹, pero no se evidencia algún tipo de adjetivo que sobredimensione, evalúe y/o sancione los actos cometidos por las fuerzas insurgentes; por el contrario, se mitiga el evento de masacres a través del nombre “casos”, lo que deja ver que este tipo de práctica no fue un hecho sistemático, sino eventos esporádicos. Incluso, si se vuelve la mirada a la sección § 2.3.3, donde se cuenta los actos de violencia en el que incurrieron los grupos subversivos en contra de la población provinciana, advertiremos que no se evalúan o sancionan las prácticas en sí, sino solo se califica a estas en función del accionar de los grupos subversivos.

48 Asimismo, la literatura sobre la época señala que el número de muertos fue mayor en los departamentos más pobres y excluidos del país (Manrique 2002).

49 “En esas comunidades, la dictadura y represión y la violencia del pasado reciente se superponen con una discriminación y una violencia estructural de muy larga data” (Jelin 2012: 26).

Esta forma de evaluar a la violencia en Lima, como más intensa respecto a la violencia en la sierra, encuentra su correlato en uno de los pasajes que ofrece la CVR (2014):

[...] el Perú moderno, urbano y limeño, trató con indiferencia las regiones más afectadas por la violencia, las más alejadas y pobres. Incluso cuando el conflicto arremetió con fuerza en el corazón de las principales ciudades a finales de la década del 80 e inicios de la del 90, fue difícil unificar las experiencias y la memoria de la violencia de mundos tan distintos, a un punto tal que, cuando la televisión dio su mayor atención a la tragedia, la imagen emblemáticas de las víctimas que apareció en las pantallas no fue la de los campesinos quechuas, sino de los hispanohablantes de las urbes (CVR 2004: 21).

Esa indiferencia que caracterizaba a los capitalinos durante el desarrollo del periodo es nuevamente recontextualizada por los autores de los textos escolares (extractos 38 – 41). Asimismo, se puede ver que en los textos de Norma sí se identifica con nombre propio a las víctimas limeñas asesinadas por las fuerzas insurgentes: María Elena Moyano⁵⁰ (en Norma 2005 y 2008), lideresa popular; y, en otro pasaje, también se ofrece el nombre de Carlos Giusti Acuña (en Norma 2005), político asesinado por los grupos emerretistas durante la toma de la embajada de Japón. En ningún caso ello sucede mientras se narran las prácticas violentas acaecidas en las zonas campesinas. De otro lado, los eventos emblemáticos de la violencia en Lima que recontextualiza Norma están anclados con tres hechos concretos: un coche-bomba a una empresa televisora privada “Canal 2”; el atentado a la calle Tarata, en un distrito de clase media alta (Miraflores); y la toma de la Embajada de Japón (1996).

50 Incluso Norma (2005) proporciona un recuento bibliográfico breve sobre esta lideresa popular.

Estos ataques, como vemos, se perpetraron en espacios de circulación de los grupos de poder.

Sobre el ataque en la calle miraflores, Norma (2005) inserta, debajo de una foto tomada a un edificio afectado tras el atentado, dos preguntas que buscan advertir a los estudiantes del daño producido: “¿Cuál fue la reacción de la población ante el ataque en la calle Tarata? ¿Cuántas personas murieron en dicho acto?” (p. 16)⁵¹. Las respuestas que ofrezcan los estudiantes derivarán en valoraciones sancionadoras, puesto que se trata de un “ataque”, que de por sí ya incorpora y preconditiona una evaluación negativa, y porque dentro de la formulación de las preguntas están implícitos, de un lado, una población alarmada y, de otro lado, un número concreto de cuerpos caídos. Entonces, existe en el trasfondo un tipo de *respuesta preferida* (Pomerantz 1986) que apunta a buscar *solidaridad ideológica* (Oteíza 2011) entre los estudiantes y los autores del texto.

En efecto, hemos visto que, tanto en la reconstrucción misma del relato histórico como en las actividades pensadas para que los estudiantes trabajen en clase, se refuerza la representación que busca posicionar a Lima como el espacio más afectado por/durante la crisis. Así, los cuerpos caídos en la capital son más importantes que los abatidos en las zonas más pobres del país, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

43) ¿Sabías que...?⁵²

51 Esa misma imagen se vuelve a reproducir, más grande y con una toma más cercana, en la página 161. Aquí se pregunta de nuevo por el número de víctimas.

52 Esta es una cita parafraseada del Informe Final de la CVR (2003). Literalmente dice lo siguiente: “La CVR ha estimado que 26,259 personas murieron o desaparecieron a consecuencia del conflicto armado interno en el departamento de Ayacucho entre 1980 y 2000. Si la proporción de víctimas calculadas para Ayacucho respecto de su población en 1993 hubiera sido la misma en todo el país, el conflicto armado interno habría

Se estima que solo en el departamento de Ayacucho el conflicto armado interno dejó más de 26 mil muertos. Si la proporción de víctimas calculada para Ayacucho en relación con su población total hubiera ocurrido en Lima, habría desaparecido la población total de los distritos de San Isidro, Miraflores, San Borja y La Molina juntos. (pág. 20)

(Ciencias Sociales 5, editorial Norma, 2008. Gobierno de Alan García)

Este es un fragmento revelador que el texto de Norma 2008 intertextualiza a modo de cita parafraseada del Informe Final de la CVR (2003), aunque la referencia a esta fuente se omite⁵³. Como se puede ver, el texto desea ilustrar a los estudiantes sobre la gravedad de las consecuencias de la violencia, pero lo hace extrapolando el número de muertes registradas en Ayacucho (26 mil ayacuchanos muertos) y asimilándola a una situación hipotética donde la población de cuatro distritos de la capital desaparecerían. Nótese que no se trata de los distritos más populosos (y emergentes), que podrían muy bien graficar la idea de cantidad que quiere dar a entender el texto, sino de distritos de la clase media alta limeña: San Isidro, Miraflores, San Borja y La Molina. Se puede inferir, entonces, de forma implícita que esos son los cuerpos que en realidad importan. Vale decir, además, que el tipo de encabezado “¿sabías que...?” advierte al estudiante que lo que se va a contar tiene un sello de verdad; no obstante, la información que se “da a saber” constituye solo un caso hipotético y no un hecho concreto.

causado cerca de 1.2 millones de víctimas fatales en todo el Perú, de las cuales aproximadamente 340 mil habrían ocurrido en la ciudad de Lima Metropolitana, el equivalente a la proyección al año 2000 de la población total de los distritos limeños de San Isidro, Miraflores, San Borja y La Molina (2004:17).

53 El hecho de no haber considerado la referencia de donde se extrae la información, permite que esta se valore como un dato elaborado por el mismo texto. Además, los analistas críticos del discurso advierten que hay que prestar atención no solo a qué se intertextualiza, sino también es necesario preguntarnos por las motivaciones implícitas que llevan a los autores a citar tal o cual información, pues esta, recordemos, obedece previamente a un proceso de revisión y selección.

A pesar de que los manuales de Norma optan por sobredimensionar lo acontecido en Lima, también se visualiza en algunas partes lo que los psicólogos discursivos denominaron *dilemas ideológicos*. La categoría *dilemas ideológicos* refiere a la confrontación de representaciones (o repertorios interpretativos) fragmentarias, inconsistentes y/o antagónicas sobre un mismo tema (Billig y otros 1988). Por dar un ejemplo, en los manuales de Norma (2005 y 2008) se advierten cláusulas que señalan que en el laxo de los años 1983 y 1985 acontecieron los años más cruentos de la violencia; no obstante, en contradicción con estas afirmaciones, los autores no dudan en etiquetar como *Crisis extrema*⁵⁴ a la etapa en la que el conflicto golpeó a la capital. El dilema ideológico, entonces, se suscita al atribuirle un carácter de magnitud máxima a los hechos acontecidos en Lima aun sabiendo que el número de muertos y atentados registrados fueron superiores en las regiones periféricas de la capital (Degregori 2014, Portocarrero 2012, CVR 2004, Manrique 2002)⁵⁵.

54 El cuadro cronológico al que nos referimos divide el desarrollo de la época de la violencia en las siguientes etapas: Inicio de la violencia armada (mayo 1980 – diciembre 1982), Militarización del conflicto (enero 1983 – junio 1986), Despliegue nacional de la violencia (junio 1986 – marzo 1989), Crisis extrema (marzo 1989 – setiembre 1992) y Declive de la acción subversiva (setiembre 1992 – noviembre 2000). En etapa de la militarización del conflicto se afirma que “fue la de mayor número de muertos y desaparecidos como consecuencia de la violencia” (p. 205). Esta división presentada se ha recogido de Norma (2008); la versión del 2005 etiqueta las divisiones de la siguiente manera: Inicio de la violencia armada (1980 – 1982), Ingreso de las Fuerzas Armadas (1983 – 1985), De Ayacucho a todo el Perú (1986 – 1989), Crisis extrema (1989 – 1992) y Fin de la subversión e inicio del autoritarismo (1992 – 2000).

55 “Con el ingreso de las Fuerzas Armadas a Ayacucho se inició el periodo de mayor violencia durante los veinte años estudiados por la CVR. Las cifras de muertos y desaparecidos alcanzaron en esos años una magnitud que no se volvería a registrar en el resto del periodo de la violencia” (CVR 2004: 214).

CAPÍTULO III

MEMORIAS SUBTERRÁNEAS: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS DE LOS ESTUDIANTES

“[Debemos aprender] a valorar sobre todo lo que
nuestros padres nos cuentan, a tomar conciencia
[de] lo que ellos han pasado...”.

Estudiante de la I.E.

Si bien es cierto que la escuela se consolida como un espacio para generar memoria histórica y que los textos escolares, como los manuales de Ciencias Sociales, conforman una herramienta de apoyo fundamental dentro de la labor formativa del estudiante, estos no constituyen en esencia las únicas esferas y los únicos mecanismos respectivamente con el que cuentan los jóvenes para definir y elaborar el pasado histórico nacional. Existen los saberes que provienen y se configuran desde otros espacios comunicativos u otros *lugares de memoria* (Nora 1984), como los diálogos o discursos que se generan en el entorno familiar, en la comunidad y los que se derivan de los medios de comunicación (Oteiza 2014, Achugar 2008, Achugar y otros 2013, Rémond 2007).

Así, el discurso sobre el pasado histórico reciente también se construye a través de las interacciones sociales y culturales entre individuos que compartieron una época (Lemke 1995). Las conversaciones vendrían a ser las vías por las cuales el conocimiento histórico se va andamiando y solidificando en los *modelos mentales*⁵⁶ (Van Dijk 1998) de los

⁵⁶ Por su parte, Van Dijk define a un modelo mental como “representaciones de acontecimientos o [...] de episodios en la memoria personal. De esta manera, cuando se es testigo, se participa o se escucha/lee sobre un accidente automovilístico, la gente construye un modelo de tal acontecimiento. Obviamente este modelo es subjetivo: representa la experiencia personal y la interpretación del acontecimiento que efectúa el participante” (Van Dijk 1998: 108). Ahora bien, un modelo mental, una representación o un repertorio interpretativo puede transitar de la memoria de un sujeto a una memoria colectiva. En ese sentido, habría

sujetos. Este proceso de asimilación se puede graficar cuando se transmiten intergeneracionalmente las experiencias mediante un proceso comunicativo o dialógico (Halbwachs 1968, Welzer 2010, Assmann 2008, Pollak 2006, Espezúa 2003). En otras palabras, “los sujetos pueden elaborar sus memorias narrativas porque hubo otros que lo han hecho antes, y han logrado transmitir las y dialogar sobre ellas” (Jelin 2012: 66). De modo que podemos observar que quienes no vivieron directamente el periodo de la violencia política tienen acceso a él por medio del canal oral que discurre naturalmente en el hogar y la comunidad. Es decir, la transmisión de la memoria histórica en espacios privados e íntimos se logra a través de la *tradición oral*⁵⁷ (Rémond 2007).

En los extractos que se mostrarán en este acápite se evidencia que subsiste una interpretación alternativa, subalterna y desafiante que se enmarca dentro de una memoria privada o *memoria subterránea* (Pollak 2006). Este tipo de memoria no se emparenta con la memoria oficial y dominante que evidenciamos en el capítulo II. Aquí los actores estatales

que preguntarse qué representaciones son las que logran posicionarse sólidamente en la sociedad, con qué finalidad y quiénes son los actores sociales interesados en que dichas representaciones se perpetúen. Debemos advertir que en la presente tesis, los términos *modelo mental*, *repertorios interpretativos* y *representaciones* los emplearemos como categorías equivalentes; el uso de una u otra categoría responde a meras cuestiones de redacción.

⁵⁷ Sin embargo, Rémond sostiene que este tipo de transmisión y sus contenidos adolecen de tres debilidades. Por un lado, es una memoria fragmentaria: “La tradición no es sino el resultado involuntario de una selección previa, que por fuerza ha [sic] ser subjetiva y aleatoria, puesto que se efectúa conforme a criterios carentes de todo rigor racional y, por ende, de legitimidad frente a las exigencias del conocimiento histórico” (Rémond 70). Por otro lado, el testigo experimenta la incapacidad para comunicar el trauma, el dolor. Y, finalmente, se puede estar ante un vacío comunicativo generado por la ausencia de un oyente que esté dispuesto a escuchar y, sobre todo, a comprender al testimoniante. Asimismo, también asevera que la escuela conforma otro dispositivo para transmitir la historia, pero esta tiende a “ser incompleta y generadora de injusticias, puesto a menudo favorece a los vencedores y se ensaña con los vencidos; olvida igualmente retazos completos de la historia, en la medida en que ignora a ciertos grupos que están muy lejos de constituir minorías” (Rémond 71). Asimismo, según el mismo autor, este tipo de transmisión que va dirigida a adolescentes se caracteriza por la simpleza con el que se “cuenta” la historia, lo que anula así su grado de complejidad. Finalmente, el saber histórico se puede transmitir a través de los medios de comunicación. Aunque constituye una herramienta atractiva para despertar la curiosidad en los niños, es limitada, simplista e imprecisa (Rémond: 72).

no son favorecidos ni exculpados de las prácticas violentas que estos encabezaron; por el contrario, se imputa al Gobierno y a las fuerzas del orden de ser los autores intelectuales y materiales de hechos sediciosos. En esta memoria sí se reconoce y se denuncia abiertamente el grado de indiferencia y saña de parte de los grupos de poder contra una población de campesinos.

Estas acusaciones explícitas y directas que realizan los jóvenes se basan en los testimonios de vida que les narraran sus familiares y vecinos de su comunidad sobre aquella época histórica, puesto que estos actores sociales han experimentado directa e indirectamente la violencia. En este sentido, los saberes que provienen de esa *memoria familiar* o *comunal* constituyen para los estudiantes fuentes primarias, fidedignas y legítimas con las que ellos cuentan para (re)construir la memoria histórica del pasado reciente. Estos jóvenes nos narran historias con elementos que denotan evidencialidad (especifican lugares, espacios temporales, participantes, etc.) y reportan los acontecimientos con detalle (Oteíza y Achugar 2014).

La estrategia discursiva de la intertextualidad, uno de los principales recursos lingüísticos a los que acuden los estudiantes para narrar y así representar el pasado, les permite actualizar las voces de sus parientes y miembros de su comunidad con el objetivo de ubicar a los protagonistas del pasado de terror y a las víctimas de aquella época histórica. El propósito narrativo responde principalmente a reconocer las injusticias cometidas contra la población inocente y a realizar denuncias contra los opresores. Es preciso señalar que la gran mayoría de los colegiales posicionan a sus parientes como sujetos que han padecido la violencia, esto es, como víctimas.

En la presente sección nos proponemos explorar cómo, por un lado, los estudiantes representan a los actores sociales involucrados en el periodo del conflicto armado interno y qué causas, según ellos, propiciaron dicho periodo. Asimismo, nos interesa identificar qué estrategias discursivas emplean para construir las referidas representaciones. Este propósito de indagar en la “memoria” o en las representaciones mentales de jóvenes que no han vivido el periodo de la violencia política nos permitirá conocer qué se transmite de dicho periodo y cómo se construye intersubjetivamente la memoria histórica desde espacios no oficiales, como el hogar y/o la comunidad, pero también nos permitirá identificar las valoraciones que los jóvenes asignan a esa misma época.

Sostenemos que los estudiantes (re)construyen el periodo del conflicto armado interno o violencia política como una memoria subterránea, distinta al discurso dominante que se construye en los textos escolares revisados. Este tipo de memoria no presenta límites o mitigaciones al momento de incriminar y reclamar a los responsables de la violencia. El discurso que proyectan estos actores educativos es posicionado como legítimo en el sentido de que este se basa en las memorias/los testimonios (de vida) de la familia y la comunidad que experimentaron cercanamente el desarrollo del periodo.

3.1 Testimonios de vida: familia y comunidad como fuentes primarias y legítimas para (re)construir la memoria histórica

A continuación, presentaremos, explicaremos e interpretaremos los extractos seleccionados de los grupos focales, los cuales han sido reorganizados de acuerdo a hallazgos más

específicos, pero todos ellos atravesados por la visión específica que sostenemos en este apartado: el pasado histórico o la memoria histórica que construyen los estudiantes son representados por estos como discursos legítimos, porque se sustentan en fuentes primarias (testimonios de sus parientes y amigos).

3.1.1 El Perú bajo el dominio terrorista

Al revisar las intervenciones de los jóvenes sobre el tema planteado, se puede encontrar un patrón recurrente relacionado a la representación de los agentes subversivos. En las historias que narran, dichos actores son construidos como *agentes* de procesos negativos, que ejercen soberanamente autoridad y dominio sobre la sierra peruana, sobre sus víctimas e, incluso, sobre los agentes estatales. Es decir, los terroristas son aquellos que “hacen algo” sancionable; caso contrario, la población y las fuerzas del orden son actores pasivos en quienes repercuten dichas acciones⁵⁸.

Antes de analizar los extractos, debemos señalar que las representaciones que construyen los estudiantes sobre “el terrorista” –y de modo general, sobre el periodo de la violencia– aparecen en forma de historias narradas. Labov (1999) señala que la organización interna de una narración responde a la siguiente estructura: *resumen, orientación,*

⁵⁸ Sendero Luminoso «utiliza ampliamente al terror, sea a través de los “juicios populares” que culminan en la aplicación de castigos corporales a los acusados o ejecuciones sumarias, o de los “comandos de aniquilamiento” que no sólo [sic] golpean tradicionales del campesinado (abigeos, gamonalillos, autoridades abusivas, comerciantes inescrupulosos, etc), sino también a dirigentes populares y sectores campesinos. En muchos casos el terror se utiliza de manera indiscriminada, como sucede en las expediciones punitivas que se llevan a cabo contra las comunidades campesinas acusadas de cooperar con la represión [de las fuerzas armadas], ya sea organizando rondas contrasubversivas o “colaborando” con el ejército, por ejemplo, al entregarle alimentos. Esta política, inicialmente ejecutada en la sierra, fue luego trasplantada a la selva, llevándola a niveles genocidas [...]» (Manrique 2002: 47-48).

*complicación, coda y evaluación*⁵⁹. Aunque estas secciones no necesariamente se suceden de forma lineal o aparecen todas en una misma historia, sí debemos resaltar y analizar las *evaluaciones*⁶⁰ que efectúan los sujetos mientras narran. De forma que la narración como género discursivo no solo permite al oyente o lector comprender el desarrollo de los hechos, los cuales están conectados temporalmente desde una lógica de causalidad que le otorga el narrador, sino, también, contribuye a identificar los juicios valorativos que incorpora el narrador a medida que relata los acontecimientos (Bruner 1990, Labov 1999).

Pues bien, los siguientes extractos observaremos que, a partir de citas indirectas, los jóvenes recontextualizan los testimonios de sus familiares con la finalidad de narrarnos sobre el rol pasivo e ineficaz que encarnaban los pobladores y los miembros de las fuerzas del orden respectivamente, y, por otro lado, para contarnos sobre las prácticas negativas que efectuaban los grupos insurrectos.

Extracto 44:

⁵⁹ Según Labov (1999) *El resumen sintetiza* la historia; la *orientación*, como la sección donde se identifica el tiempo, el lugar de los hechos, a los actores sociales y la situación en el que ocurre los eventos; la *complicación*, parte donde se cuenta la acción que desencadena la historia; la *coda*, como el desarrollo final de la historia, el cual tiene la particularidad, a veces, de reunir el tiempo narrativo con el presente; y, finalmente, la *evaluación*, descrito como la razón por la cual se cuenta la historia; es decir, el recurso que nos permite conocer el propósito que persigue el narrador para contar lo que cuenta.

⁶⁰ En las dos últimas décadas, el *análisis evaluativo* se ha convertido en un foco de investigación central en distintos trabajos que abordan el Análisis del Discurso. El análisis evaluativo se puede dar en tres planos: análisis de los aspectos gramaticales, análisis léxico o análisis de la organización textual. De manera que se busca comprender 1) la opinión del hablante o autor y, por ende, del sistema de valores que rige sobre esa persona y sobre su comunidad; 2) la relación interpersonal que se construye entre el autor y su audiencia; 3) la organización del discurso; y, sobre todo, 4) la construcción de la base ideológica del texto. Este último punto nos permite ver cómo es categorizado el mundo y cómo son construidos los argumentos del discurso (Oteiza 2006). Recordemos que los analistas críticos del discurso tienen como objetivo primordial desentrañar las ideologías que subyacen en el orden del discurso, las cuales terminan por legitimar el ejercicio de poder de una minoría sobre una mayoría, en desmedro de esta última. Para ampliar más en el tema revisar Martin (1998, 2000), Hunston y Thompson (2000), White (2003), Hunston y Sinclair (2000), Martin y Rose (2003), Martin y White (2005), entre otros.

126. Enzo: de la parte de Huancayo, bueno por lo que me han contado: mi familia
 127. es que los terroristas también habían llegado a Huancayo
 128. y la cuestión es que las personas no podían salir de sus casas
 129. a a partir de las eh: 6, 6 de la tarde
 130. porque a esas ya andaba el terrorismo.(.)
 131. no no había mucha autoridad y
 132. cuando había asesinatos, en plena plaza, eh: cuando recién
 133. venían los policías esos, los terroristas se escondían en los cerros
 134. y cuando los iban a buscar, no los encontraban ya pues
 135. y eso era casi diario porque cada día bajaban
 136. porque se escondían en la parte de los cerros.
 137. y bajaban y las personas tenían miedo de caminar a cierta horas,
 138. a partir de las 6 cuando recién se ocultaba el sol.
 139. o sea caminaban con miedo, con miedo a que un terrorista esté por allí
 140. porque autoridades no no no había autoridades en la parte de Huancayo

Observamos que Enzo posiciona a los agentes sediciosos como responsables de generar sensaciones de pavor entre la población huancaína: “los terroristas también habían llegado a Huancayo y la cuestión es que las personas no podían salir de sus casas a partir de las 6 de la tarde porque a esas ya andaba el terrorismo” (127 – 130). A través de cláusulas en voz activa, advertimos que estos agentes se *esconden* y *bajan* de los cerros a su libre albedrío. Aunque el estudiante no relaciona directamente los asesinatos con los terroristas, esta conexión se puede abstraer por medio de la recuperación de las cláusulas anteriores (127, 128) y posteriores (133, 134) donde este actor social cumple un rol de agente. Por otra parte, se ve que los pobladores son evaluados como sujetos pasivos que no pueden revertir la situación de ver vulnerado su derecho al libre tránsito: “las personas no podían salir de sus casas a partir de las 6”⁶¹ (128, 129), porque, según la construcción del

⁶¹ Es evidente la función enfatizadora del modalizador “poder”, pues la connotación de *la gente no podía salir a partir de las 6 pm* es distinta al de *la gente no salía a partir de las 6 pm*. La primera construcción muestra que las personas no salían por decisión de ellos mismos; en contraste con la segunda que deja ver que la restricción se debe a la imposición de terceros: los “terroristas”.

estudiante, son víctimas que experimentaban miedo y abandono ante la inseguridad de las calles: “no había (mucho) autoridad” (131).

Asimismo, en esta representación se puede distinguir la confrontación de dos actores sociales: *policías* y *terroristas*, quienes simbolizan ideacionalmente la visión dicotómica de las dos fuerzas de lucha del periodo de violencia. Sin embargo, los miembros del Estado, aunque son agentes de los procesos materiales “llegaban”, “ir a buscar” y “encontraban”, no pueden refrenar las acciones subversivas: “y eso era casi diario” (línea 135). Este relato de Enzo ilustra cómo él construye a los grupos insurgentes como sujetos que operaban de forma asertiva y eficaz frente a las políticas contrasubversivas implantadas por el Gobierno. Nótese, además, que cuando Enzo se refiere a la población, a los policías o a las autoridades, los introduce a través de adjuntos de polaridad negativa, mediante el adverbio de negación “no” (128, 131, 134, 140); ello con el objetivo de evidenciar la incapacidad de reacción de los mencionados sujetos. Entonces, vale decir que en esta construcción solo los agentes sediciosos son construidos como agentes de poder. Un caso similar es el que se analiza a continuación:

Extracto 45:

2. Miguel: en esa época pasó muchas cosas porque pasó muertes,
3. violaciones en las mujeres que violaban
4. mejor dicho, los terroristas entraban así a los hogares
5. y mejor dicho lo sacaban no?
6. de lo que estaban descansando y a veces abusaban de las mujeres
7. y también por ejemplo cuando habían (.) por ejemplo uhm: (0.5)
8. por ejemplo uhm. eh: (0.2) una parte o sitio donde se
9. decía la zona roja, no podía ingresar lo la: mejor dicho
10. la ley no? la policía no?

Miguel narra la capacidad agentiva de los subversivos para ponderar acciones negativas de estos. Vemos que son agentes de procesos materiales como “entraban”, “sacaban”, “abusaban”, y sus víctimas son sujetos que no ejercen ninguna reacción ni resistencia ante estos hechos. De forma similar al fragmento anterior, el estudiante emplea un adverbio de negación para evaluar la incompetencia de las fuerzas policiales para ingresar a las zonas de conflicto (9,10).

El siguiente extracto, una vez más, evidencia el rol de agente de los terroristas en relación a actos reñidos por la moral. Allí la estudiante Rosa recontextualiza una historia familiar donde su madre es una víctima directa de la violencia terrorista:

Extracto 46:

21. Rosa: a mi mamá también le pasó!
 22. eh: mi abuelita tenía en la ciudad
 23. una (0.4) una vivienda , una casa (.)
 24. Lucía: ya:
 25. Rosa: una casa este: su mamá de mi
 26. mamá alquilaba a los: este: turistas así (...)
 27. y uno de ellos era un terrorista (bueno tres terroristas eran)
 28. Lucía: ya:.
 29. Rosa: una vez mi abuelita le dice a mi mamá que vaya cuidar la casa a la
 30. ciudad
 31. mi mamá va tranquila (.) como: cobrando también, este: lo que deben
 32. no?
 33. mi mamá tocando así las puertas este:
 34. <ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas>
 35. a mi mamá la agarraron y la violaron
 36. Lucía: ya:
 37. Rosa: no dejaron nada, se llevaron todo del cuarto (.) las camas, las mesas
 38. todo

La alumna intertextualiza un suceso que un familiar le contó sobre aquella época. El ultraje sexual de su madre cobra prominencia en su memoria histórica y en su relato: “a mi mamá también le pasó” (21). Esta joven ofrece primero una *orientación* –en términos de la

estructura narrativa propuesta por Labov– del lugar de los hechos (ciudad, casa, vivienda, alquiler) y visualiza a su madre ejecutando eventos mediante el uso de los gerundios: va (caminando) tranquila, *cobrando*, *tocando* las puertas. Antes de narrar la etapa de *complicación*, ella brinda una evaluación que busca mitigar el grado de involucramiento y responsabilidad de sus parientes en el acto inmoral: “ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas” (34). En seguida, ella manifiesta la injuria: “a mi mamá la agarraron y la violaron” (35).

Los responsables de aquellos hechos inmorales son los terroristas, pues son los únicos actores sociales a quienes la estudiante hace referencia en las cláusulas anteriores (26, 27, 34). Estos sujetos ejercen la agencia de los procesos materiales “agarraron” y “violaron”. La víctima, por el contrario, no puede reaccionar ante la violencia. Así, esta es agarrada y maltratada sin reparo alguno aun cuando está, supuestamente, bajo la protección y seguridad que uno podría encontrar en su propia casa. La imagen de la casa se repite claramente hasta en cuatro oportunidades, pero es consignada por la alumna como un lugar inestable al que también hay que cuidar (29).

Así, se puede advertir de la narración de Rosa que esa serenidad e inocencia con la que es evaluada su madre (línea 31) es perturbada y resquebrajada. Aquí vemos una clara caracterización de lo que significaba ser víctima: inocente, frágil, vulnerable, incapaz, pasivo, laborioso (puesto que trabaja) en contraste de lo que connotaba ser un terrorista: abusivo, poderoso, fuerte, activo, salvaje, inmoral, ladrón.

Por otro lado, la joven emplea “formulaciones de caso extremo” como estrategia discursiva clave para dejar en evidencia lo sucedido, pero también para asignar una evaluación implícita que desapruere dichos actos. Como ya se mencionó antes, esta categoría analítica refiere al uso de términos “extremos” de carácter categórico, como “todo”, “nada”, “ninguno”, “cada”, “absolutamente”, etc., cuyo fin consiste en defender o justificar una descripción o evaluación que puede ser desafiada por otros (Pomerantz 1986, Edward 2000). En este sentido, se puede ver que el acto inmoral cometido por los terroristas igualmente recae en el hurto de la casa: “no dejaron *nada*, se llevaron *todo* del cuarto, las camas, las mesas, *todo*” (37, 38). Consecuentemente, Rosa no solo aborda el abuso de los terroristas en términos del “robo de la dignidad” de la madre, sino también en términos tangibles: el robo de los bienes materiales.

Esta capacidad de los estudiantes para narrar los acontecimientos de forma aseverativa y para identificar claramente el rol de los actores sociales involucrados en los hechos está respaldada por los testimonios de sus familiares. Como se advierte en los extractos presentados⁶² son los parientes de estos quienes les han contado distintos sucesos de la época. En otros términos, las entidades humanas (subversivos, fuerzas del orden, víctimas) y los eventos asociados a ellas son representados de acuerdo a la memoria subterránea que circula en los hogares de los alumnos. Esta fuente de conocimiento permite que los jóvenes ofrezcan un discurso construido como convincente y coherente.

⁶² Incluso el extracto 2, aunque no se lee en sus líneas que la familia le ha contado. Sin embargo, debemos decir que Miguel nos señaló, en otro momento de su participación, que fue su padre quien le contó sobre esta etapa de terror.

Sin embargo, la memoria subterránea no solo contempla al terrorista como el único agente de procesos negativos, sino que esta memoria también anuncia y denuncia los abusos de los actores estatales contra las poblaciones más vulnerables. A continuación, abordaremos el rol agentivo del Estado, pero vinculado, por los mismos jóvenes, a eventos sediciosos.

3.1.2 La identidad terrorista de los agentes estatales

Cuando se preguntó a los estudiantes cuál fue el accionar del Estado o Gobierno, ellos relataron distintas historias donde construían a los actores estatales (policías, militares y un expresidente) como responsables de prácticas negativas que denotaban abuso de poder. Así mostraremos que los estudiantes representan a estos agentes gubernamentales como grupos análogos a los terroristas, puesto que los procesos materiales que se les adjudican a los segundos también son realizados por los primeros.

Extracto 47:

250. Lucía cómo actuó el Estado?, el Gobierno?
251. Manuel: una parte también los militares tuvieron culpa también
252. porque ellos también hacían lo mismo que los terroristas
253. o sea ellos hacían como (...)
254. dijeron que eran zonas rojas en esos lugares
255. (...) o sea zonas rojas, ellos iban y buscaban también
256. se metían a las casas
257. hacían lo que querían con con las mujeres
258. Lucía: con las mujeres
259. Manuel: mataban a sus familias
260. hacían lo mismo que los terroristas
261. Rosa: (los terroristas)

El relato de Manuel pone en evidencia a los militares como autores de prácticas condenables. Los militares son agentes de procesos materiales negativos como *hacer* (lo que querían) con las mujeres, *ir* y *buscar* (a alguien), *meterse* a las casas, *matar* a los familiares (de las mujeres). Es interesante mencionar que cuando se le interroga al joven por cómo actuó el Estado o Gobierno, él lo conectó inmediatamente con las acciones perniciosas también cometidas por los insurgentes. Para sostener su analogía, Manuel se vale de conectores causativos “porque” y explicativos “o sea”: “porque ellos también hacían lo mismo que los terroristas/ o sea ello hacían como” (251, 253).

Por otro lado, el alineamiento que se da entre Rosa y Manuel (260, 261) nos permite identificar dos puntos importantes: 1) la existencia de un consenso generado entre los jóvenes para representar a los miembros del Gobierno como agentes similares a los terroristas, y 2) el reconocimiento de una comunidad (simbólica) conformada por ellos mismos donde estos se posicionan como sujetos que sí saben lo que sucedió en la época de la violencia política. Este punto será abordado con mayor amplitud en el acápite § 3.2.

El siguiente extracto también refuerza la representación de los miembros de las fuerzas estatales como agentes de acciones subversivas. Veamos el ejemplo:

Extracto 48:

47. Roxy: mi mamá me comentó que ella estaba viviendo en la selva
 48. uno **no podía** salir a partir de las 5 de la tarde
 49. esa hora los militares entraban a las casas y los botaban las puertas
 50. los militares les pedían cupos, plata les pedían sino los amenazaban de
 51. llevar a sus hijos
 52. mi abuelita **tenía** que pagar cupos pues sino se llevaban a sus hijos

53. toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los
54. militares
55. Lucía: los militares cobraban cupos:
56. Roxy: para que no se llevaran a la gente para que les ayude a: (de ayude a:)
57. Miguel: (enfrentar el)
58. terrorismo
59. Lucía: ya ok
60. tu familia, tu abuelita es de la selva? De qué parte de la selva Roxy?
61. Roxy: en Satipo, Chanchamayo.
62. Lucía: ya, allí ella vivió el terrorismo
63. Roxy: las calles eran invadidas por los militares a partir de las 5,
64. y entraban a las casas sin importar **nada**
65. les llevaban **todo**,
66. las tienditas eran saqueadas
67. les llevaban **todo** arroz, azúcar, leche
68. les llevaban **todo**

Roxy recontextualiza lo que su familia vivió en la selva de Satipo haciendo uso de una cita indirecta con la finalidad de acoger el testimonio de su madre. Para esta alumna, la época traumática que padecieron sus predecesoras (madre y abuela) se plasma en los distintos atropellos en el que incurrieron los militares. Estos son los agentes responsables de procesos materiales negativos que serían evaluados implícitamente como prácticas que evidencian abuso de poder: *entraban (invaden) a las casas, botaban las puertas, pedían cupos, amenazaban de llevar a sus hijos, cobraban (dinero), invadían las calles, saqueaban tienditas, se llevaban víveres*. El grado de abuso que se sufrió en ese sector de la selva de parte de los militares, según la memoria subterránea de la joven, es detallado y calificado negativamente. Vale señalar que en su discurso emplea una cadena léxica con formas verbales en pretérito imperfecto que grafican los eventos como acciones suspendidas en el tiempo. Esta forma verbal le permite retratar la magnitud de injusticias cometidas por quienes se suponía estaban allí para ofrecer y garantizar protección a la población.

Desde esa visión, podemos notar que la narración de Roxy se construye como un relato de acusación y sanción hacia los agentes estatales, el que es enfatizado aún más con una cláusula de aclaración: *toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran*⁶³ *los militares*. Así, el foco de interés recae en la figura de estos agentes estatales. Asimismo, esta aclaración deja entrever una comparación implícita: los terroristas no realizaban este tipo de acciones. No obstante, bajo la metáfora del “militar como ladrón”, que entra y saquea sin permiso, los estudiantes pueden construir en sus modelos mentales al terrorista y a los militares como figuras análogas, pues como se mostró en el extracto 48, se ve que ambos actores sociales realizan, prácticamente, eventos similares: *saquean, se llevan todo*.

Por otra parte, los reclamos de Roxy no son mitigados, silenciados o soslayados. Ella acusa directamente a los representantes del Gobierno, ya que cuenta con evidencia suficiente, el testimonio de su madre, para incriminarlos. Este hecho se hace efectivo a través de los recursos lingüísticos que ella emplea como las cláusulas aseverativas y las formulaciones de caso extremo (entraban a la casa sin importar *nada*/ les llevaban *todo*: arroz, azúcar, leche/ les llevaban *todo*).

Asimismo, es interesante reparar que las víctimas ejercen una agencia simulada; es decir, las acciones que estas ejecutan están condicionadas a la orden que dé un tercero, puesto que advertimos que mediante el uso de verbos modales (“podía” en la línea 48, “tenía” en la línea 52) se dice lo que deben/pueden y no deben/pueden hacer: “uno no podía salir a partir de las 5 de la tarde”/ “mi abuelita tenía que pagar cupos”. De modo que los

⁶³ Este tipo de proceso (Halliday 1994) relaciona dos cláusulas. “Ser” y “estar” constituyen ejemplos representativos de los procesos relacionales. (Ej. María es buena estudiante).

procesos materiales de las cuales son agentes las víctimas no pueden ser consideradas como tales.

En lo que sigue ejemplificaremos cómo la estudiante Lisa se refiere al apresamiento y encarcelamiento de su padre y de pobladores que transitan por la calles de Lima (extracto 49) para luego comentarnos sobre la autoría del expresidente Fujimori en relación a una matanza en un penal de la capital (extracto 50). En este lugar va a permanecer aprisionado el padre de la estudiante por un periodo de quince años.

Extracto 49:

47. Lisa: acá ya los policías mismos empezaron por las calles de Abancay
 48. por donde más transita la gente, empezaron a: o sea empezaron a
 49. agarrar a la gente, así sean profesionales, loquitos, de todo y: los
 50. metían presos, pues como presos comunes
 51. y mi papá estuvo 15 años en el penal Castro Castro
 52. Lucía: ya:
 53. 15 años por que:?
 54. Lisa: por: o sea porque pensaron que era terrorista
 55. o sea para la gente todo, todos los que vivían acá [Lucanapampa] eran
 56. terroristas.

Reparamos que Lisa narra lo que su padre le contó respecto de su experiencia como víctima de un procedimiento arbitrario. Ella cuenta que su progenitor fue encarcelado por los agentes estatales, puesto que lo confundieron con un terrorista por el hecho de ser ayacuchano: “o sea porque pensaron que era terrorista, o sea para la gente todo todos los que vivían acá [Lucanapampa] eran terroristas” (líneas 54-56). Aquí los policías son representados como agentes de procesos materiales que evidencian abuso de poder: “empezaron a agarrar” a la gente, los “metían” presos. Sus acciones afectan a actores

sociales que ella califica implícitamente como inocentes: “empezaron a agarrar a la gente, así sean profesionales, loquitos, de todo” (línea 49).

Este tipo de “procedimiento contrasubversivo” que narra la estudiante presupone que las fuerzas del orden no operaban bajo un criterio sólido que les permitiera identificar plenamente a los agentes sediciosos. Por ello, creemos que la finalidad por la que Lisa narra está relacionada con la necesidad de acusar y denunciar las injusticias cometidas por el Estado. Es decir, ella es consciente de que el *modus operandi* de los policías se basaba en razonamientos inconsistentes: se arrestó a su padre y a otros ayacuchanos porque solo se pensó⁶⁴ que eran terroristas ya que provenían de Ayacucho. Y estos razonamientos poco sólidos terminan materializándose en medidas injustas: “y mi papá estuvo 15 años en el penal Castro Castro” (línea 51).

A continuación presentamos el extracto 50, donde se evidencia una representación mordaz del expresidente Fujimori en relación a unos asesinatos en el penal Castro Castro.

Extracto 50:

69. Lisa: Eso dice que el presidente::? (0.2)
 70. El que está ahorita
 71. Miguel: Fujimori?
 72. Lisa: Fujimori, él los mandó a matar [a los presos]
 73. Lucía: él los mandó a matar?
 74. Lisa: sí
 75. Lucía: cómo sabes que él los mandó a matar?
 76. Lisa: porque: mi papá me contó que cuando estaba ahí en el penal,
 77. antes de que lo suelten o sea dijeron que a **to:dos** los preso-

⁶⁴ El proceso que emplea la estudiante es un proceso mental (“pensaron”) que deja ver que no existía en realidad una evidencia material para sindicar a alguien como agente subversivo.

78. **o sea a todas** las personas que los habían agarrado les iban a dar libertad
 79. y: **entonces** faltando un mes, una semana, creo que me contó mi papá
 80. agarraron y dice que Fujimori fue al penal mismo
 81. Lucía: así Fujimori? El presidente?
 82. Lisa: fue al penal allí mismo
 83. él entonces agarró y tenía a **tod- todo** los policía tras de él y
 84. los mandó a que bajaran a **toditi:tos** de las celdas
 85. (y los tiraron allí en el pampón)
 86. Miguel: los militares lo mataron (...)
 87. Lisa: <y él estaba allí presente cuando él los mató>
 88. **O sea** lo:s tirar(ón al piso y pa)a que no lo vean
 89. Lucía: (a los presos)
 90. Lisa: sí y o sea para que que no los vean quién les está matando
 91. les decían entonces que se pongan la cabeza hacia el piso
 92. y entonces empezaron a matar(los a **todi::tos** de un porrazo
 93. Miguel: (produce un sonido onomatopéyico que
 94. asimila ser los disparos de una ametralladora)
 95. Lisa: **o sea algunas personas lograron ver** quién estaba mandando a
 96. hacer esas cosas

Lisa narra la capacidad agéntiva del expresidente Fujimori mediante estructuras oracionales en voz activa. Por ejemplo, el mandatario es el agente de los siguientes procesos materiales: “mandar” (a matar/ a que bajaran) (líneas 72, 84), “mató” (línea 87), “fue” (al penal) (línea 82), “agarrar” (línea 83); estos procesos están vinculados con el evento *matanza en el penal*. Para Lisa este mandatario es el responsable intelectual y material de los asesinatos. Esto se evidencia aún más cuando se produce un desalineamiento en la conversación entre ella y su compañero Miguel (líneas 127 y 128). Este le ofrece la opción: “los militares lo mataron”, pero ella no acepta la cláusula y cuestiona la afirmación dada con la proposición: “y él estaba allí presente cuando él los mató”. La enmienda ofrecida por Lisa contempla no solo la presencia del expresidente, sino su autoría en los asesinatos que ella le imputa: *él los mató* (línea 87).

A su vez, llama la atención el nivel de detalle con el que Lisa recuenta lo que su padre vivió. Sobre esta particularidad, Van Dijk señala que el exceso de información podría influir negativa o positivamente en un grupo determinado (1998:334). En este caso, la información detallada que describe Lisa influye negativamente en los actores estatales, especialmente en la figura del ex mandatario.

Por otro lado, es interesante notar que cuando se le pregunta por cómo ella sabe que Fujimori mandó a matar a los presos, la estudiante inmediatamente apela a la fuente primaria: su padre. El objetivo de apoyarse en la fuente original/primaria le permite a Lisa construir y ofrecer un relato construido como veraz. En otras palabras, aseverar que alguien estaba en la misma escena del acontecimiento constituye en sí una prueba casi irrefutable: “porque mi papá me contó que cuando estaba ahí en penal” (línea 76).

Asimismo, advertimos que la joven sanciona o denuncia enfática y reiteradamente los procedimientos del exjefe de Estado (o policías y militares). De modo que también nos llama la atención el creciente uso de formulaciones de caso extremo (6 veces): “dijeron que a *todos* los presos, o sea a todas las personas que habían agarrado les iban a dar libertad” (líneas 77 y 78), “los mandó que bajaran a *toditos* de las celdas” (línea 84), etc. Fijémonos en la transcripción para evidenciar la prosodia con la que son enunciados estos recursos lingüísticos (con sonidos alargados). Esta forma marcada de pronunciación nos deja inferir el abuso inconmensurable que la estudiante quiere construir y atribuir a la figura de Fujimori. Estas formulaciones de caso extremo, como se mencionó arriba, permiten legitimar una representación de un Estado abusivo, salvaje e inhumano.

Finalmente, vale advertir que los relatos que elaboran los jóvenes están conectados intertextualmente, puesto que la información que proporcionan sobre los militares, policías y el exmandatario Fujimori (extractos 48, 49 y 50) evoca de igual forma lo que se dijo sobre los terroristas (los extractos 44, 45 y 47). En otros términos, las acciones deplorables que ellos adjudican a los agentes estatales también son atribuidas a los grupos subversivos. Para graficar lo mencionado, uno de los alumnos señala literalmente lo siguiente: “Ellos [militares/Estado] también hacían lo mismo que los terroristas” (extracto 47, línea 252). En efecto, estos actores educativos representan a los miembros del Gobierno como grupos análogos a los “terroristas” y construyen una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos y que refiere a aquel que atentaba sin reparo contra la vida de inocentes⁶⁵.

3.1.3 Resistiendo la representación “ayacuchano terrorista”

Entre las distintas historias que narran los alumnos, cobra prominencia un tipo de representación que categoriza a “todo habitante ayacuchano como terrorista” y que es atribuida al discurso hegemónico. Estos jóvenes denuncian este tipo de representación prejuiciosa que se convierte en un buen pretexto para avalar el maltrato hacia los pobladores de esa zona. Vale decir, los estudiantes refieren a un *imaginario* de la época que, según sus relatos, parece estar ampliamente extendido en el pensamiento de los limeños. Un *imaginario*, entonces, puede ser definido como un discurso externo y

⁶⁵ “La gran mayoría de las víctimas de la violencia fueron indígenas, tradicionalmente considerados el último peldaño de la escala social en el país; personas que a lo más tienen una ciudadanía de segundo orden y que no se percibe que tengan iguales derechos que los integrantes de la sociedad dominante (Manrique 2002:25).

estereotipado que puede influir notablemente en las maneras que tenemos de interactuar con la realidad⁶⁶ (Vich 2010, 253-254).

Así, sobre la base de esa representación imaginada al que hacen alusión los colegiales, estos construyen a los limeños como los responsables de limitar a los ayacuchanos toda oportunidad de acceso a una mejora de vida en la capital, ya que “piensan” o “creen” que son terroristas. Una de las narraciones que revisaremos enseguida nos alerta, además del imaginario mencionado, del grado de violencia que se vivía en Ayacucho. En este último punto también nos detendremos brevemente en el análisis, pues constituye la razón por la cual los habitantes ayacuchanos iniciaron el éxodo hacia la capital. Veamos los ejemplos:

Extracto 51:

61. Lisa: Bueno a mí mi papá me contó que el terrorismo allá en Ayacucho era
62. muy (0.3) era muy fuerte porque había bastante matanza, violaciones,
63. se los robaban a los niños para que vayan allá con ellos y para que
64. sean terroristas como ellos.
65. Lucía: ya:
66. Lisa: se los robaban a los niños, allí (...) (0.2)
67. y este la gente luego se vino de Ayacucho más que nada hacia Lima
68. acá a Lima o a distintos departamentos se vinieron
69. pero la gente o sea al venir acá a Lima, fue muy duro para ellos
70. porque no tenían familiares la gran mayoría
71. entonces venían acá

⁶⁶ Según Vich, existirían cinco imaginarios que estarían circulando sobre la sierra peruana. El primero caracteriza a este espacio geográfico como un lugar estático, donde la modernidad no ha ingresado aún. El segundo refiere a la sierra como una realidad degradada, vacía. El tercer imaginario ve a la sierra como un espacio gigante, exótico e ingobernable. El cuarto la describe como un lugar violento y conflictivo. Finalmente, el quinto imaginario concibe a la sierra como un espacio donde el capitalismo y la modernidad deben ingresar necesariamente. De acuerdo, entonces, a lo descrito por Vich y a lo que narran los estudiantes, la representación “ayacuchano terrorista” estaría muy vinculada con el cuarto imaginario: un ambiente violento engendra sujetos violentos.

72. este también era::
73. acá también había terroristas y entonces
74. Lucía: acá, en en Lucanapampa⁶⁷ también había terrorismo, no?
75. Lisa: Sí , también allí y
76. y cuando venían acá y ellos empezaron a buscar trabajo para poder
77. sobrevivir, pero no, o sea, **no** les daban trabajo porque decía-
78. primero les preguntaba de dónde eran?
79. y si les decían que eran de Ayacucho , este (creían)
80. que también eran terroristas
81. un poco que los discriminaban

Lisa antes de referirse a la representación o imaginario “ayacuchano terrorista”, opta primero por recontextualizar la situación de violencia que vivían los ayacuchanos. En su discurso emplea el proceso relacional “era” y el proceso existencial “había”, que le permiten graficar el nivel de naturalidad con que el terror se desarrollaba: “el terrorismo allá en Ayacucho era muy era muy fuerte / había bastante matanza, violaciones” (líneas 61, 62)⁶⁸. Ambos procesos, como señala Oteíza, «constituyen algunas de las codificaciones lingüísticas de los eventos naturalizados en el discurso [...] como si “así ocurrieran las cosas”» (2006:114). Es interesante, a su vez, notar que el horror, al que refiere la estudiante, puede incluso ser más intensificado a través del uso de adverbios y adjetivos: “muy”, “muy fuerte” (en relación al terrorismo), “bastante” (en relación a la matanza, violaciones) (línea 62).

⁶⁷ Para proteger la identidad de la comunidad donde viven los estudiantes, se ha procedido a cambiar el nombre de dicha comunidad. Lo que mencionan los jóvenes es que los pobladores de una zona de Ayacucho se asentaron acá en Lima en la zona ahora denominada Lucanapampa.

⁶⁸ Ayacucho fue el departamento que concentró el mayor número de muertos y desaparecidos reportados a la CVR. Esta institución estima que 26,259 personas murieron en esa región del Perú a consecuencia de la violencia (1980-2000). Gráficamente, esa cifra representa más del 40 % del total de número de víctimas fatales. Junto con Ayacucho, los departamentos de Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y San Martín suman el 85 % de víctimas reportadas a esta comisión investigadora (CVR 2004:21).

Ahora bien, como un mecanismo para huir de aquella violencia desmedida que se vivía en Ayacucho, los pobladores optan por migrar a la capital; no obstante, según la representación de Lisa, un cuadro de violencia similar se vuelve a repetir aquí: “pero la gente o sea al venir acá a Lima *fue muy duro* para ellos” (línea 69). Una vez más se puede identificar el proceso relacional “fue” revelando, así, la complejidad que significaba ser ayacuchano no solo en “la tierra misma”, donde la violencia detonaba, sino fuera de ella.

Veamos otro ejemplo donde se da cuenta también de la representación *ayacuchano terrorista* para, en breve, analizar ambos extractos.

Extracto 52:

78. Manuel: ah: a mi contaron que: que
 79. o sea cuando **la gente venía** de: (.) allá Ayacucho a hacia acá Lima
 80. eran cuando venían a buscar trabajo (.) para buscar un hogar
 81. para que vivan acá **eran** así como discriminados porque pensaban que
 82. todos los Ayacuchanos eran así como (.) terroristas como
 83. como si fueran terroristas,
 84. o sea los incluían en un solo saco a todos y
 85. Lucía: <quiénes, quiénes los in->
 86. Daniela: [<los limeños>]
 87. Manuel: [o sea los de Lima]
 88. **gente** que tenían trabajos acá en Lima y cuando venían
 89. **personas** de Ayacucho, le presentaban su (.) hoja de reporte donde
 90. decían de dónde eran eh: porque si decían que eran de Ayacucho
 91. ellos pensaban que eran terroristas y por eso algunas veces no les
 92. daban trabajo
 93. Lucía: ya . eso tú sabes, por qué? quién te comentó?
 94. Manuel: en esta parte de acá (.) en esta zona de Lucanapampa viven bastantes
 95. **personas** que son de Ayacucho
 96. Lucía: en esta zona de Lucanapampa, la mayoría son pobladores
 97. de Ayacucho, no?
 98. Manuel: eh: la mayoría se han localizado acá
 99. Rosa: <por eso le dicen Lucanapampa>
 100. Lucía: sí pues, no?
 101. Y tu familia es de Lucanapampa?

102. Manuel : No, me contó una **señora** que tiene su internet pues
103. Su hijo tiene su internet pues y su mamá es de Ayacucho

La temática de la *búsqueda de un futuro mejor* por parte de quienes huyeron de la violencia en Ayacucho se vuelve a repetir en este fragmento. La agencia del ayacuchano reflejado en los procesos materiales “buscar” (trabajo, un hogar) es negado a causa del imaginario “ayacuchano terrorista” (*Ext.: 51, 76-81; Ext.: 52, 80-83*). Esta identidad otorgada por el capitalino repercute, según Lisa y Manuel, en actos discriminatorios, como el restringirles el acceso a un puesto de trabajo, que bajo las condiciones en las que se encontraban esas personas, se convertía en una demanda imprescindible. En efecto, observamos que ambos estudiantes señalan que los ayacuchanos eran discriminados porque los de la capital pensaban o creían que todos ellos eran terroristas: “los incluían a todos en un solo saco”. Consecuentemente, la aspiración de ese grupo de peruanos a lograr un “futuro mejor” se ve ahuyentada porque llevan el estigma de haber nacido en Ayacucho, punto en donde se engendró la violencia política.

Por otro lado, es interesante resaltar cómo el estudiante Manuel se distancia de la identidad ayacuchana cuando afirma que “en esta zona de Lucanapampa viven bastantes personas que son de Ayacucho” (líneas 94, 95), a pesar de que él y su familia también habitan en esa comunidad. De la misma forma, ese distanciamiento se percibe cuando rechaza el ofrecimiento que lo posiciona a él y a su familia como potenciales pobladores ayacuchanos que migraron a Lucanapampa: “¿Y tú familia es de Lucanapampa?/ no me contó una señora (...) que es de Ayacucho” (líneas 101, 102, 103). Observamos que él se refiere a la gente de ese lugar como terceras personas (gente, personas, señora), de modo

que evita que por extrapolación la audiencia los etiquete a él y a sus parientes dentro de la representación “ayacuchano terrorista”.

Es importante, no obstante, anotar también que en su discurso Manuel no solo se aleja de la identidad ayacuchana, sino también de la identidad limeña, puesto que marca su deslinde a través del nombre “gente” (línea 88) y del pronombre “ellos” (línea 91). En efecto, resulta cuestionable y conflictivo poder identificarse con ambas identidades, ya que socialmente uno se resiste a ser reconocido como un sujeto discriminado, maltratado o subalterno; de otro lado, la sociedad también condena al ser que discrimina o maltrata al otro. Desde ese punto de vista, el estudiante prefiere permanecer en un espacio de indeterminación o en un punto intersticial con la finalidad de evitar ser evaluado negativamente por la audiencia.

Entonces, hemos visto que la firmeza con la que los estudiantes pueden rememorar *la historia de la violencia* se sustenta en las fuentes de primera mano con las que cuentan: sus parientes o vecinos fueron testigos y víctimas directas del periodo. En consecuencia, los alumnos reproducen la historia de la comunidad como eventos o imágenes visuales; es decir, nos cuentan lo sucedido con todos los ingredientes de una narración: *resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluaciones* (Labov 1999). Los marcadores de tiempo y espacio nos revelan que identifican claramente el lugar de los hechos, y los detalles que ofrecen nos evidencian que conocen de los procesos y procedimientos de aquel pasado traumático. Por tanto, podemos sostener que estos jóvenes se posicionan como agentes legítimos facultados no solo para hablar del periodo traumático y contribuir con sus versiones a la memoria colectiva, sino, además, para desaprobado y censurar los diversos

cuadros de violencia injustificada perpetrada por los grupos subversivos, por la sociedad limeña y por los agentes estatales. En ese sentido, los testimonios de denuncia que recontextualizan los jóvenes están enmarcados en una memoria subterránea.

3.1.4 ¿Y por qué sucedió la violencia política?: (re)construyendo las causas

Los alumnos también pueden ofrecer interpretaciones de por qué surgió la violencia política basándose en la memoria subterránea que se difunde entre sus parientes y entre la comunidad. El análisis revela que los estudiantes refieren al fenómeno de la discriminación como el argumento causativo central que dio origen a la violencia. Si bien es cierto, este fenómeno social constituye una de las causas al que refieren los textos escolares, la diferencia radica en el tono con el que es recontextualizado. Esto es, los discursos de los estudiantes son directos en el sentido de que no presentan mitigaciones y justificaciones para acusar al Gobierno y a la sociedad limeña de ser quienes discriminan. Veamos los extractos.

Extracto 53:

221. Lucía: algo algo que recuerdas, por qué surgió, por ejemplo?
 222. Josué: por el gobierno?
 223. Lucía: ya, quién era el presidente en ese entonces?
 224. Enzo: <Alan García >
 225. Lucía: (Alan García, ya)
 226. Todos: (murmuran)
 227. Josué: no les importaba el pueblo
 228. Lucía: no les importaba el pueblo? Cómo así?
 229. Josué: no les importaba que (...)
 230. les daba las armas para que esa gente se protejan así solos

En este extracto, Josué responsabiliza al Gobierno de ser el gestor de la violencia política: surgió “por el gobierno” (línea 222); este, según la respuesta que ofrece uno de sus compañeros, estaba encarnada en la figura de “Alan García”. Aunque esta intervención no es una opción de la que la clase está convencida, por los susurros que realizan (línea 226), tampoco es una afirmación rechazada. Josué prosigue con la representación de que el gobierno es el responsable debido a dos razones: en primer lugar, “no les importaba el pueblo” (línea 227) y, en segundo lugar, “les daba armas para que esa gente se protejan a sí solos” (líneas 229 y 230).

Al parecer, el estudiante estaría entremezclando dos eventos que podrían fácilmente estar separados en el tiempo: las causas que dieron inicio a la violencia y la actuación del gobierno para con los pobladores durante el desarrollo mismo del periodo. No obstante, en ambos contextos temporales está presente la misma actitud como generador principal de violencia: la desidia. En otros términos, en esta representación que elabora el alumno, yace tácitamente una actitud discriminatoria porque se prescinde de ellos del proyecto de desarrollo nacional y, por el contrario, se los desatiende frente a un conflicto socialmente complejo. Desde esa mirada, el discurso sobre las causas que dilucida Josué se puede asumir como una intervención que busca cuestionar directamente, sin ningún tipo de mitigaciones y justificaciones, el rol del Gobierno frente a las poblaciones más vulnerables.

Así también en el extracto 54 y 55, se asevera que la desigualdad constituyó un causal de violencia. Según la representación de Rosa, son los terroristas quienes confrontan esa situación liderando así la lucha por la equidad. A continuación, los extractos:

Extracto 54:

164. Lucía: y chicos a ver, por qué (.) por qué pasó esto?
165. Rosa: <creo que los terroristas querían igualdad>
166. creo todos querían que todos sean iguales a ellos
167. bueno también porque querían . mi abuelita me contó que
168. porque muchos los ayacuchanos los discriminaban los limeños
169. Lucía: los limeños a los ayacuchanos, ah, ya
170. Rosa dicen que de eso surgió.
171. Lucía: ajá
172. solamente a los Ayacuchanos?
173. Rosa: Sí (.)
174. eso es lo que ella me contó mi abuelita

En el extracto 54, la primera causa que postula Rosa no se presenta con determinación, pues el proceso mental⁶⁹ *creo* funciona como un modalizador que le resta fuerza a su formulación: “creo que los terroristas buscaban una igualdad” (línea 165). No obstante, en 166 sostiene que todos querían que sean iguales a ellos [los terroristas], aunque no precisa en qué sentido se dará esa igualdad. En 168 Rosa propone un segundo factor que refiere a la discriminación hacia los ayacuchanos de parte de los limeños: “porque muchos los ayacuchanos los discriminaban los limeños”. Es interesante notar que este planteamiento, a comparación del primero (terroristas querían igualdad) es expuesto con mayor contundencia, pues es la *abuelita* quien sostiene esta propuesta. En otros términos, a través del uso de la intertextualidad, Rosa explicita la voz de una víctima legítima, lo que le da confianza para afirmar que *los limeños discriminaban mucho a los ayacuchanos*. Esta posición firme es apoyada por la cláusula 170 donde se apropia de la

⁶⁹ Los procesos mentales (Halliday 1994) son llevados a cabo por participantes que actúan como experimentadores conscientes que piensan, creen, sienten, perciben y evalúan tanto del mundo interno y externo. Por ejemplo, en *María piensa que aprobará el examen*. María es sensata al afirmar que aprobará la evaluación.

voz de los otros, a través del proceso verbal⁷⁰ *dicen*, para sustentar con mayor tenacidad su posición.

Aquí es importante recordar, cómo la identidad del ayacuchano como ser marginado y discriminado no solo está presente en la etapa de desarrollo de la violencia, como se demostró en los extractos 59, 50, 51 y 52, sino que esa representación se ha convertido en un patrón histórico dentro del discurso que señalan los colegas puesto que a su vez que constituye la causa, también se la encuentra en la etapa del desarrollo. Para ir cerrando, revisemos un fragmento en el que se recontextualiza el pasado reciente al contexto actual.

Extracto 55:

150. Lucía: Por qué pasó la época del terrorismo?
 151. Doris: será porque los terroristas querían que sean escuchados
 152. querían que sean iguales todos.
 153. No querían que haya la diferencia entre ricos y pobres.
 154. Porque así, acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos
 155. los más pobres,
 156. otras zonas, los de más allá, Miraflores tienen plata
 157. los de acá somos de clase baja, así pues

Este extracto actualiza nuevamente uno de los repertorios interpretativos que legitimaba la acción subversiva: “porque los terroristas querían que sean escuchados, querían que sean iguales todos, no querían que haya diferencia entre ricos y pobres”. Doris posiciona a los terroristas como agentes de buenos propósitos, puesto que, según ella, buscan imponer un trato igualitario donde no lo hay. Esta estudiante no solo recontextualiza

⁷⁰ Los procesos verbales refieren al acto de *enunciar algo*, de *decir*. Este tipo de proceso requiere de un hablante, de un enunciado (mensaje) y de un receptor, aunque este puede ser opcional, como en *María afirma que aprobó su examen*.

la exclusión que experimentaban los sectores empobrecidos de la época, sino que aprovecha lo vivido para demandar igualdad en el presente. Recordemos que los estudiantes viven en Lucanapampa, localidad fundada por Ayacuchanos. Esta zona pertenece al distrito que posee, de acuerdo a Doris, los habitantes más pobres y los confronta con quienes están mejor posicionados económicamente (los del distrito de Miiraflores). De modo que la alumna entrecruza los tiempos para sostener su representación dicotómica que “todos” comparten: “acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos los más pobres” (líneas 156, 157).

En cortas palabras, hemos tratado de evidenciar que el fenómeno social de la discriminación, según la construcción de los jóvenes estudiantes, constituyó la principal causa no solo para que la violencia política aflorara en el Perú, sino que esta también actuó como un arma de intimidación y maltrato hacia las poblaciones más pobres del país durante la crisis de violencia. Así la discriminación podría muy bien ser “una consecuencia de la crisis cuanto un componente fundamental de la misma” (Manrique 2002:13).

3.2 El sentido de comunidad y los dilemas ideológicos: encuentros y desencuentros en torno a la autoría de los hechos

“Fujimori no está sentenciado por eso, él está sentenciado por otras cosas”.

Estudiante de la I.E.

En este acápite observaremos cómo entre los propios estudiantes, quienes en conjunto elaboran una memoria subterránea, también confrontan algunas situaciones conflictivas al momento de representar y evaluar la figura del exmandatario Fujimori. Específicamente, estos jóvenes presentan divergencias respecto a si las medidas contrasubversivas aplicadas por este presidente fueron adecuadas y/o necesarias, y, a causa de lo anterior, si este político es o no responsable.

Tomando en cuenta lo mencionado, en esta sección defenderemos que cuando los estudiantes comparten una misma representación, proyectan un sentido de *comunidad sólida* que se manifiesta a través de alineamientos en la construcción del discurso (Achugar y otros 2013). Así es posible entrever que aunque estos sujetos no vivieron directamente el periodo de violencia, ellos se muestran como actores que sí saben lo que pasó (de alguna u otra forma como lo haría un testigo directo), pero cuando surgen controversias en la representaciones, se producen desalineamientos. No obstante, estas diferencias no ponen en riesgo a la comunidad (simbólica) que ellos han conformado, pues a través de distintos recursos lingüísticos y corporales salvan las actitudes que podrían ser catalogadas como descorteses y amenazantes para el grupo.

Antes de presentar el análisis, mencionaremos que lo que se ha descrito arriba obedece a lo cambiante o dinámica que es la memoria. (Jelin 2012, Ricouer 2000). Más aún si se trata de memorializar un pasado reciente entretejido de conflictos y traumas, donde las víctimas y los victimarios confluyen aún en el presente. De modo que existe una razón legítima por buscar, nombrar y sancionar a los responsables del dolor. Representar esa memoria traumática conduce (necesariamente) a espacios de lucha y confrontación incluso cuando pueden existir representaciones o repertorios interpretativos (en términos de los psicólogos discursivos) que están “sólidamente” posicionados en el orden social.

Un repertorio interpretativo puede ser comprendido como las formas coherentes de hablar sobre objetos y eventos del mundo, que actúan como parte del sentido común de cualquier comunidad y genera un soporte para el entendimiento social compartido (Edwards y Potter 2000, Edley 2001, Burr 2003). Estos repertorios interpretativos nos ofrecen mecanismos discursivos para representar y evaluar la realidad (términos, metáforas, imágenes). Por ejemplo, evidenciamos que un repertorio interpretativo⁷¹ ampliamente desafiado a modo de consenso los estudiantes es el que refiere a la *identidad de terrorista atribuida a los ayacuchanos*.

Ahora bien, presentamos, un extracto donde los estudiantes construyen alineamientos:

Extracto 56:

301. Karen: < sí, él [Abimael Guzmán]>

⁷¹

valor de solidaridad que aflora siempre que proveen e intercambian significados mientras sostienen una posición (Achugar y otros 2013).

No obstante, esta comunidad de estudiantes que se posicionan como concededores del tema también confronta internamente posiciones distintas y problemáticas respecto de algunas representaciones, porque si bien estas están compartidas por el grupo, ello no significa que todos los miembros tengan copias idénticas de estas representaciones (Van Dijk 1998: 107). En otros términos, cuando confluyen repertorios interpretativos fragmentarios, inconsistentes y/o antagónicos sobre un mismo tópico (o tópicos), se suscita lo que Billig y otros (1988) denominaron *dilemas ideológicos*. Estos dilemas ideológicos recrean las luchas por la memoria que se dan actualmente en el debate público (académico y político), pero, también, en espacios más micro y privados como la misma escuela (aula). Así es posible encontrar que en esta menuda comunidad existen versiones que problematizan la autoría del expresidente Fujimori en relación a los crímenes de la violencia, como veremos en el extracto de abajo.

Sin embargo, es preciso señalar que si bien esta comunidad de estudiantes atraviesa por situaciones que compromete la afiliación del grupo, estas no dañan su unidad, puesto que los estudiantes saben cómo negociar las diferencias. En otros términos, los jóvenes se valen de estrategias discursivas para salvar la cara/la imagen (*saving face*) (Goffman 1955, Brown y Levinson 1978) de los miembros del grupo. Estas estrategias pueden constituir el humor, la risa, la ironía, la intertextualidad, las formulaciones modalizadas, las negaciones aparentes, el otorgamiento de concesiones, entre otros. El propósito general obedece a

preservar un clima de cordialidad y cortesía dentro de esta comunidad. Veamos los extractos:

Extracto 57:

157. Miguel: mejor dicho a Abimael Guzmán también lo culparon por
 158. eso [incendio en Miraflores] como dice mi compañera [Lisa],
 159. pero también (aparte)
 160. Roxy: (por el terrorismo lo metieron)
 161. Miguel: porque también aparte porque pertenecía
 162. era una cabeza más sobre el terrorismo.
 163. Lucía: ah: era una cabeza más del terrorismo, ah ya
 164. Lisa: Fujimori también está preso porque él mandó
 165. o sea ya salió a la luz que
 166. él mandó a matar a todos los presos de ahí
 167. Lucía: ya, sobre lo que comentas en qué penal?
 168. Lisa: (<Castro Castro>)
 169. Roxy: (pero(...) (murmullo de los alumnos))
 170. Fujimori no está sentenciado por eso,
 171. él está sentenciado por otras cosas
 172. Lisa: (porque él mandó a matar (en la universidad de san marcos)
 173. Roxy: (mandó a matar a)
 174. Ajá
 175. (por eso está)
 176. Lisa: (por eso también)
 177. por to::do lo que ha mandado a mata:r

El extracto 57 muestra una interacción que focaliza la autoría del exmandatario Fujimori frente a ciertos asesinatos. Miguel comenta por qué el líder de Sendero Luminoso (Abimael Guzmán) se encuentra encarcelado. Es decir, puntualiza dos eventos negativos en el que este actor está involucrado: el hecho de provocar un incendio en Miraflores, a manera de sostener su respuesta, intertextualiza la afirmación de su compañera (“como dice

mi compañera”); y, por otro lado, porque considera que Guzmán es “una cabeza más sobre el terrorismo” (162).

Sobre la base de esa línea discursiva que anota Miguel, llama la atención que Lisa ofrezca una cláusula que aparentemente se desvía de la información previa. La estudiante señala que fue Fujimori quien mandó a matar a los presos del penal Castro Castro (líneas 164-166). Al respecto, sugerimos que ella presenta este dato como señal de que Guzmán no es el único responsable del periodo de terror, puesto que creemos que aprovecha el contexto discursivo para asimilar una identidad criminal en ambos sujetos. No es casual que Lisa recuerde este antecedente, ya que el tópico que ella estaba desarrollando (como lo recoge el extracto 50) versaba sobre la responsabilidad de Fujimori en la matanza de un grupo de reclusos. De manera que estratégicamente Lisa busca, por un lado, que la audiencia (sus compañeros y yo) no olvidemos el foco de la conversación, pero, por otro, logra equiparar dos figuras de la violencia. La joven respalda su intervención apelando a una metáfora de evidencia, de clarificación (“salir a la luz”): “o sea ya salió a la luz que él mandó a matar a todos los presos” (líneas 165, 166).

Sin embargo, la participación de Lisa es retada. Sus compañeros y, sobre todo Roxy, desestiman directamente la aseveración de Lisa. Observemos que Roxy interviene simultáneamente en el turno de habla de Lisa mediante una conjunción adversativa “pero”, y sus demás compañeros mediante una intervención inaudible que solo nos deja entrever el desacuerdo generado. Roxy emplea dos cláusulas aseverativas contrapuestas que buscan desacreditar abiertamente el manifiesto de Lisa: “Fujimori no está sentenciado por esto, él está sentenciado por otras cosas” (líneas 170, 171). Este intento deliberado de amenaza a la

imagen (*face*) de Lisa es mitigado por esta misma al otorgarle cierta concesión a la afirmación de Roxy: “porque él mandó a matar en la universidad de San Marcos” (172). No obstante, Lisa sigue en el intento de defender su postura de que el expresidente está preso porque es el responsable del asesinato de los reclusos; por ello, diestramente suma a su versión la posición de Roxy con el objetivo de lograr un cabal alineamiento: “por eso *también/ por todo* lo que ha mandado a matar” (líneas 176, 177).

Cabe advertir que en estas dos últimas cláusulas formuladas por Lisa,⁷² ella cuantifica de cierta forma la autoría de Fujimori en actos cuestionables al emplear el conector aditivo “también”, pero, a su vez, maximiza la acción del exjefe de Estado al usar una formulación de caso extremo “todo”. Esta categoría aparece en la transcripción con la primera vocal *o* alargada “to::do” que nos deja la impresión de que Fujimori es responsable de “numerosos” homicidios.

Sobre el extracto en general es preciso señalar dos aspectos. En primer lugar, lo que no se cuestiona, curiosamente, es si Fujimori es o no responsable de asesinatos. En la madeja discursiva de los/las estudiantes se asume como válido o cierto. El cuestionamiento o foco recae en la prueba corpórea de las víctimas. Es decir, para estas jóvenes lo que importa es identificar qué cuerpos constituyen la evidencia fáctica que determinó que el expresidente esté preso. En segundo lugar, observamos que el pasado reciente se construye

⁷² Recordemos que Lisa en el extracto 7 cuenta que su padre fue recluso por 15 años en el penal Castro Castro por, según ella, orden del expresidente Fujimori. Comenta Lisa que la razón de este encarcelamiento de su padre y de otros más provincianos obedece al imaginario o repertorio interpretativo de “ayacuchano terrorista”. Este etiquetamiento era manejado no solo por los agentes estatales, sino también por la sociedad limeña. En ese sentido, es comprensible su fuerte posición de responsabilizar al exjefe de Estado, pues está cargada de subjetividad, ya que está relacionada directamente con la experiencia traumática que vivió su padre, quien no solo fue encarcelado, sino se libró de la muerte a sangre fría de los presos. Ver extractos 6, 7 y 9.

dialógica e intersubjetivamente mediante la negociación de los sentidos y significados. Notamos que si la imagen se ve amenazada, los colegiales acuden a recursos lingüísticos con el propósito de “levantar el *face*” de los miembros del grupo. En ese sentido, el diálogo y las negociaciones constituyen mecanismos necesarios para salvaguardar las buenas relaciones. Así, Achugar y otros (2013) señalan que “cuando hay diferentes discursos compitiendo, los individuos necesitan negociar las diferencias para construir un sentido de sí mismo y de los otros como miembros del grupo” (266)⁷³.

De igual manera, veamos cómo el tema del extracto 16 se vuelve a retomar en el siguiente:

Extracto 58:

203. Lucía: y qué qué hacía el Estado chicos?
 204. qué hacía en esa época contra la violencia?
 205. Doris: na::da, si más bien ellos mismos mandaron a matar.
 206. Lucía: cómo así mandaron a matar? El Estado? El gobierno?
 207. Doris: sí mandó a matar.
 208. Fujimori estaba en la presidencia. Él fue quien mandó a matar a la personas
 209. Roxy: sí. Diez años creo que
 210. estuvo en el gobierno
 211. Lucía: sí, ya
 212. Roxy: en esas épocas pasó eso
 213. Doris: también gracias a él también ya no hay mucho terrorismo porque
 214. también mandó a matar a algunas personas
 215. Roxy: este la gente agradece porque mató personas aunque
 216. no eran terroristas, pero mandó a matar terroristas
 217. Lucía: la gente-
 218. Lisa: murieron
 219. Roxy: <sí murieron >
 220. Miguel: algunos eran terroristas (...)
 221. Roxy: algunos terroristas, algunos inocentes también

⁷³ Traducción mía, la idea original dice así: “When there are competing discourses, individuals need to negotiate differences to construct a sense of self and others as members of group”.

222. personas que no tenían que ver nada como dice ella que su papá dice
 223. que su papá lo lo lo apresa- metieron a la cárcel porque dicen que lo
 224. interpretaban como terrorista
 225. Pero Fujimori solamente mataba a los terroristas
 226. Lisa: NO, no solo mataba a los terroristas porque, acaso a a todas las personas
 227. que los han llevado presas { a la cárcel eran terroristas? }
 228. Roxy: { es que no no tenían . no tenían } datos no no sabían
 229. todos, como decían, todos vienen de Ayacucho , todos son terroristas

Este extracto inicia con la pregunta *qué hacía el Estado* en dicho periodo. Doris es quien toma el turno para sostener que el Gobierno no hizo “nada”. Este adverbio de graduación permite a la estudiante evaluar los procedimientos del Gobierno como ineficiente e incapaz, pero también como inhumano, puesto que podríamos inferir el siguiente silogismo: si el Estado hizo algo positivo, esto no importa, porque “más bien ellos mismos mandaron a matar” (205). Esta aseveración es construida como una verdad, porque la alumna recurre diestramente a los datos históricos para respaldar su aseveración: “Fujimori estaba en el Gobierno” (206) durante ese acontecimiento. Esta información es afianzada por Roxy cuando, por un lado, provee el tiempo en que permaneció este expresidente en el poder (“diez años”) y, por otro lado, cuando corrobora que durante “esas épocas pasó” los asesinatos (212).

Curiosamente, en Doris evidenciamos la aparición de un dilema ideológico que se contrapone a su intervención inicial (el Gobierno no hizo nada) frente a la que sostendrá líneas después: “también gracias a él [Fujimori] ya no hay mucho terrorismo porque mandó a matar a algunas personas” (213, 214). Esta ruptura en su propia construcción argumentativa es apoyada una vez más por su compañera Roxy. Esta no solo aclara una información que podría ser valorada de forma negativa por el auditorio –en la línea 214

Doris solo alcanza a decir que Fujimori “también mandó a matar a algunas personas”- sino que remarca la representación de que Fujimori solo tenía como fin exterminar a los terroristas: “la gente agradece porque mató a personas aunque no eran terroristas, pero mandó a matar terroristas” (215, 216). Hábilmente, Roxy emplea el conector adversativo “pero” para focalizar la información de la segunda parte (mandó a matar a terroristas). Esta posición es la que Roxy ha venido defendiendo desde el extracto anterior.

Asimismo, en 218 notamos que Lisa no concluye su turno de habla, pues no logra rebatir la información que provee Roxy en las líneas 216 y 218. Por el contrario, Miguel y Roxy, adivinando de cierta forma el propósito de la intervención de Lisa, construyen alineamientos desde la 219 hasta la 221 con la finalidad de aclarar que, en las medidas contrasubversivas dadas por Fujimori, según lo que ellos relatan, murieron tanto gente inocente como terroristas. Sin embargo, es Roxy quien estratégicamente se anticipa a la intervención de Lisa, recontextualizando a través de una cita directa lo que esta contó sobre la experiencia vivida por su padre en el penal (221-225).

Lo sucedido constituye un ejemplo de concesión; no obstante, dicha concesión es limitada, ya que en 225 Roxy de nuevo focaliza, a través del conector “pero”, la representación “Fujimori solamente mataba a los terroristas” (225). Por supuesto, esta aseveración es desafiada por Lisa una vez más, quien responde rotundamente con el adverbio de negación “no” y, asimismo, reta a Roxy por medio de una pregunta retórica para hacerle notar las falencias e inconsistencias de sus argumento: “¿acaso a todas las personas que los han llevado presas a la cárcel eran terroristas?” (226, 227). Al respecto, Roxy responde mediante una respuesta irónica: “es que no no tenían, no tenían datos, no no

sabían todos como decían todos vienen de Ayacucho, todos son terroristas” (228, 229), afirmación que como veremos busca justificar el accionar del Estado⁷⁴.

Ahora bien, los estudiantes concluyen el debate señalando que en relación a temas tan complejos como el de la violencia política, donde hubo víctimas (el padre de Lisa) y victimarios (Fujimori y los militares) es difícil sostener solo una posición porque las acciones a tomar tienen, en términos de Roxy y Miguel, *ventajas y desventajas*.

En general, hemos podido evidenciar dos patrones⁷⁵: 1) el tema de la violencia política constituye un campo de batalla donde aún se sigue construyendo la “verdad” de este pasado reciente. Sobre este tema, distintos actores instauran un debate de sentidos, interpretaciones, subjetividades, intereses y buscan/reclaman el reconocimiento y legitimidad de su palabra y de sus demandas (Jelin 2012). Así evidenciamos que Roxy y Lisa emprendieron una “batalla” por defender dialógicamente sus posiciones subjetivas sobre este periodo. Por otro lado, mostramos que 2) ante la amenaza de la imagen de los miembros de la comunidad y, por ende, de la comunidad misma, los sujetos despliegan

⁷⁴ Cabe señalar que este sostenimiento de Roxy constituye un repertorio interpretativo usado y difundido, como advertimos en la sección del análisis de los textos escolares, por la memoria oficial para escudar y librar a las fuerzas del Gobierno frente a las prácticas terroristas cometidas contra las poblaciones pobres. De modo que bajo ese tipo de repertorio (el que justifica), Fujimori promulga en 1996 “una amnistía unilateral, que perdonaba los crímenes contra la humanidad cometidos por los miembros de las fuerzas armadas, incluyendo aquellos llevados a cabo por organismos militares que actuaban al margen de toda legalidad –como el grupo Colina–, a diferencia de lo sucedido en otros países, donde la amnistía favoreció a los integrantes de los bandos que intervinieron en la guerra (Manrique 2002:24).

⁷⁵ Esta lucha por defender una posición ante temas complejos y delicados, pero tratando de mantener un clima de cordialidad dentro de una comunidad también fue advertido por Achugar y otros (2013) en su estudio sobre la memoria de la dictadura en Nicaragua. Los jóvenes que participaban en su investigación mantenían posiciones encontradas frente a la actuación de los agentes del Gobierno (Juan María Bordaberry) y los grupos insurgentes (Tupamarus). De manera que afloraron dilemas ideológicos que influían negativamente en la unidad de grupo; sin embargo, estos fueron resueltos o suavizados por medio de estrategias discursivas y gestuales (risa, ironía, concesiones, silencios, etc.).

mecanismos que buscan mitigar o sortear las situaciones embarazosas. Estos recursos pueden provenir desde respuestas lingüísticas hasta respuestas corporales.



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Con la instauración de gobiernos democráticos, surge una necesidad ético-moral por conocer y reconocer el nivel de terror, abuso y violaciones graves a los derechos humanos perpetrados tanto por los grupos subversivos como por el Estado y las fuerzas del orden (Fuerzas armadas, Policía Nacional del Perú, grupos paramilitares) durante el periodo de violencia ocurrido en el Perú (1980 – 2000). Esta demanda, encabezada por ciertos sectores de la sociedad civil, es transferida al campo educativo. Este ha sido el marco de trabajo en el que se ha inscrito la presente investigación. Específicamente, nos preguntamos por cómo los textos escolares de Ciencias Sociales para el 5° de educación secundaria, emitidos durante el gobierno de Toledo, García y Humala, representan el periodo de la violencia política y cómo esta misma etapa histórica es también representada por un grupo de estudiantes de una escuela pública ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho.

Como sabemos, aquellos manuales escolares reproducen la voz oficial del Gobierno (o de los Gobiernos), puesto que estas herramientas pedagógicas obedecen a una política de dotación de textos a nivel nacional impulsada por el Ministerio de Educación. Lo que evidenciamos, tras aplicar las herramientas de análisis que ofrece el enfoque metodológico del Análisis Crítico del Discurso, obedece a que dichos textos construyen una memoria dominante de aquella época, porque justifican, mitigan, soslayan los actos sancionables en el que incurren los actores sociales que ejercen algún poder político, económico, social (como el Estado, las Fuerzas Armadas, la Policía Nacional y la sociedad capitalina). En otras palabras, los autores de los manuales emplean distintas estrategias lingüísticas, como el uso de nominalizaciones, procesos existenciales y relacionales, procesos materiales

eufemísticos, construcciones impersonales, preferencia por participantes generales y/o institucionales, adjuntos de comentario, adjuntos temporales, mecanismos de sustracción y reelaboración, hiperbolizaciones, entre otras estrategias más, que permiten que los lectores (en este caso, estudiantes) no adjudiquen alguna responsabilidad directa a los grupos de poder.

Por el contrario, el discurso sobre la violencia que elaboran los jóvenes de la escuela pública es incisivo y acusador, ya que identifica y denuncia directamente a los responsables de perpetrar prácticas terroristas contra gente inocente; es decir, tanto los agentes subversivos, los agentes estatales como la sociedad limeña son evaluados negativamente. Esta particularidad de narrar un discurso directo se debe a que estos jóvenes son hijos e hijas de padres que vivieron en carne propia la violencia. Por ello, los jóvenes se posicionan como actores sociales que sí saben sobre el periodo, y, por tanto, están facultados para evaluar, incriminar y sancionar a los responsables. En este sentido, hemos sostenido que estos colegiales construyen una memoria subterránea, aquella que es elaborada desde las voces de los grupos excluidos socialmente. Las estrategias lingüísticas que emplean en su discurso, sobre todo, es la intertextualidad, procesos materiales, mecanismos de evidencialidad, reporte detallado, formulaciones de caso extremo, entre otras más.

Sin embargo, vale anotar, además, que dentro de la memoria subterránea, también se ha experimentado algunos dilemas ideológicos. Es decir, mediante un juego dialógico, los jóvenes discutían, dentro de un marco de cortesía y solidaridad, si los agentes contrasubversivas fueron totalmente responsables del deceso de vidas inocentes. Desde los estudios de la memoria, esta particularidad se puede entender claramente, porque la

memoria histórica, sobre todo de pasados recientes y traumáticos, están aún en procesos de (re)construcción.

Entonces, según lo expuesto en la presente investigación, esas memorias contrapuestas (dominantes y subterráneas) nos da pistas para aseverar que la memoria histórica de la violencia se construye desde los intereses, subjetividades, visiones del mundo, interpretaciones, valoraciones que motiva al sujeto enunciador del discurso.

Finalmente, la propuesta de análisis que empleamos (ACD, LSF) para estudiar la memoria de la violencia en el proceso educativo peruano es, por un lado, necesario que se estimule e impulse en el ámbito académico, como herramienta de análisis, sino central, complementario, dentro de una perspectiva interdisciplinaria, de tal forma que nos permita investigar los fenómenos sociales de una forma más holística y prolija. Por otro lado, consideramos que es importante que se enseñe a los maestros, y por qué no a los estudiantes, las herramientas de análisis del discurso con el fin de conozcan, identifiquen y lean críticamente la carga ideológica que portan determinadas representaciones/discursos en desmedro de la justicia social. Asimismo, creemos que investigar, analizar, reflexionar sobre el periodo de la violencia política constituye un mandato social que no puede frenar. Hechos de tal magnitud no pueden volver a oscurecer con sangre nuestra historia nacional. Por nuestra parte, tenemos una tarea pendiente y complementaria a lo expuesto en esta tesis: estudiar cómo el discurso histórico de la violencia se transmite y solidifica en los salones de clase.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS

2006 *¿Por qué recordar?/* con prólogo de Elie Wiesel. Buenos Aires: Granica.

ACHUGAR, Mariana y otros

2011 “(Re) presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia”. *Discurso y Sociedad*. 1(4), pp. 543-573.

2008 *What we remember. The construction of memory in military discourse*. Philadelphia: Jon Benjamins B. V.

ACHUGAR, Mariana y Mary SCHELPPEGRELL

2005 “Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks”. *Elsevier. Linguistic and Education*. 16, 298-318.

ACHUGAR, Mariana y Teresa OTEÍZA

2014 “Número especial de *Discurso & Sociedad*. Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemióticas”. Introducción. *Discurso y Sociedad*, vol.8 (1), pp. 1-11.

ANDINA

2008 “Nuevos textos escolares señalarán expresamente carácter terrorista de SL y MRTA”. *Andina. Agencia peruana de noticias para el Perú y el mundo*. Consulta: 3 de enero de 2015.

<http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-nuevos-textos-escolares-senalaran-expresamente-caracter-terrorista-sl-y-mrta-397097.aspx>

ATIENZA CERESO, Encarna

2007 “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso y sociedad*. vol. 2, N.º 1, pp. 543-574. Consulta: 20 de abril de 2012.

<<http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>.>

ASSMAN, Aleida

2008 “Transformation between History and Memory”. *Social Research: An International Quarterly of Social Sciences* 75, pp. 49-72.

BAJTIN, Mikhail

1981 *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BILLIG, Michael

1988 *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUNER, J

1990 *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

BURR, V

2003 *Social Constructionism*. Londres: Routledge.

COFFIN, Caroline

1997 “Constructing and giving value to the past: An investigating into secondary school history”. En CHRISTIE, F y J. R. MARTIN (eds.). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassell, pp. 196-230.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

2004 *Hatun Willakuy. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú*. Lima: Comisión de Entrega de la CVR.

DE BELAÚNDE, Carolina

2012 “La Comisión de la Verdad, la enseñanza de la historia y los textos escolares”. En *Revista Argumentos*, año 6, n.º 2. Consultado en http://www.revistargumentos.org.pe/ensenanza_de_la_historia.html

DEGREGORI, Carlos Iván

2014 *Heridas abiertas, derechos esquivos. Derechos humanos, memoria y Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Obras escogidas IX; ideología y política, 43. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2010 *Qué difícil es ser Dios. El partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980 – 1999*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

EDLEY, N

2001 “Analyzing Masculinity: Interpretative Repertories, Ideological Dilemmas and Subject Positions”. En WETHERELL, M, S. TAYLOR y S. YATES (Eds.) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Londres: Sage.

EDWARDS, D

2000 “Extreme Case Formulations: Softeners, Investment and Doing Nonliteral”. En *Research on Language and Social Interaction* 33 (4), pp. 347-373.

EGGINS, S.

1994 *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.

EGUREN, Mariana, BELAUNDE, Carolina de & GONZÁLEZ, Natalia

2005 *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela pública*. Lima: IEP.

ESPEZÚA, Dorian

2003 “Huaquear y Bambear”. En HAMANN, Anita, Santiago, LÓPEZ MAGUIÑA, Gonzalo PORTOCARRERO y Víctor VICH. *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 107-132.

FAIRCLOUGH, Norman

2003a *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

2003b “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en las ciencias sociales”. En WODAK, Ruth y Michael MEYER. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 179 – 203.

1992 *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press.

FAIRCLOUGH, Norman y Ruth WODAK

2000 “Análisis crítico del discurso”. En VAN DIJK, Teun (comp.). *El discurso como interacción social / Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.

GIUDICE, Jaqueline y Estela MOYANO

2011 “Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En OTEÍZA, Tereza y Derrin PINTO (editores). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto propio.

GUHA, Rajanit.

1999 “La prosa de la contrainsurgencia”. En *Pasados poscoloniales*: CLACSO, pp 1-42, PDF

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Mexico/ceaa-colmex/20100410113135/guha.pdf>

HALLIDAY, M. A. K.

1994 *An Introduction to Functional Grammar*. Segunda Edición. Londres: Edward Arnold.

1982 *El lenguaje como semiótica social / La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

HALBWACHS, Maurice

1992 “Part I: The Social Frameworks of Memory”. En *On collective memory*. Edición y traducción de Lewis A. Coser. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

1968 “Memoria colectiva y memoria histórica”. En *La memoria colectiva*. Capítulo 2, pp. 209-219.

http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

HUYSEN, Andreas

2000 “Medios, política y memoria”. Revista *Puentes*. Traducción de Silvia Fehrmann. Año 1, N° 2. Argentina.

JELIN, Elizabeth

2012 *Los trabajos de la memoria*. Segunda edición. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2003 “Memorias y luchas políticas”. En DEGREGORI, Carlos Iván (editor). *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú*. Lima: IEP y Social Science Research Council, pp. 27-48.

JELIN, Elizabeth y Susana KAUFMAN

2006 *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

JELIN, Elizabeth y Federico LORENZ (comps.)

2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España editores y Social Science Research Council.

KRISTEVA, Julia

1986 “Word, dialogue and novel”. En MOI. *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 24-33.

LAVOB, William

1999 “The Transformation of Experience in Narrative”. En Jaworski, A. y Coupland, N, eds. *The Discourse Reader*. Londres: Routledge.

LEMKE, J

1995 *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.

MANRIQUE, Nelson

2002 *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú / 1980-1999*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

MARTIN, J

2000 “Beyond Exchange: Appraisal System in English”. En S. HUNSTON y THOMPSON (editores). *Evaluation in texts*. Oxford: Oxford University Press, pp. 142-75.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J

2002 *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

MEYER, Michael

2003 “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”. En WODAK, Ruth y Michael MEYER (compiladores). *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 35 – 59.

MORA, Daniel y otros

2001 *Las Fuerzas Armadas en la transición democrática en el Perú*. Lima: IEP.

NORA, Pierre

1989 “Between Memory and History: Les Liux de Mémoire”. *Representations*, N° 26, Special Issue. Memory and Counter-Memory, pp 7-24.

POMERANTZ, A

1986 “Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims”. En *Human Studies*, 9, pp. 219-229.

PORTOCARRERO, Gonzalo

2012 *Razones de sangre: Aproximaciones a la violencia política*. Segunda edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

POTTER, Jonathan y Margaret Wetherell

1987 *Discourse and Social Psychology. Beyond attitudes and behavior*. Londres: Sage.

OTEÍZA, Tereza

2014 “Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno”. *Discurso y Sociedad*. Vol. 8(1), 109-136.

2011 “Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia”. En OTEÍZA y PINTO. *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto propio.

- 2010 “Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos en Chile: dando valor al pasado y construyendo memorias históricas en la sociedad”. *Discurso y Sociedad*. Vol. 4 (1), pp. 45-77.
- 2009 “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media”. *Discurso y Sociedad*. Vol. 3 (3), pp. 467-494.
- 2006 *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-200)*. Santiago: Tipografía.
- OTEÍZA, Tereza y Derrin PINTO (editores)
- 2011 *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto propio.
- POLLAK, Michael
- 2006 (1989) “Memoria, olvido, silencio”. En *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. Buenos Aires: Al margen, cap 1, pp 1-18, PDF
<<http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/memorias/Pollak.pdf>>
- RÉMOND, René
- 2006 “¿La transmisión de la memoria”. En ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS. *¿Por qué recordar?/ con prólogo de Elie Wiesel*. Buenos Aires: Granica, pp. 69-72.
- RICOEUR, Paul
- 2000 Extracto de ‘Epílogo: El difícil perdón’. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TONGLET, Jean
- 2006 “¿Tienen historia los pobres”. En ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS. *¿Por qué recordar?/ con prólogo de Elie Wiesel*. Buenos Aires: Granica, pp. 51-55.
- TOURAINÉ, Alain
- 2006 “Memoria, historia y futuro”. En ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS. *¿Por qué recordar?/ Con prólogo de: Elie Wiesel*. Buenos Aires: Granica, pp 199-205.

TUBINO, Fidel

2003 “La recuperación de las memorias colectivas en la construcción de las identidades”. En HAMANN, Anita, Santiago, LÓPEZ MAGUIÑA, Gonzalo PORTOCARRERO y Víctor VICH. *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 77-105.

VAN DIJK, Teun

2003 *Ideología y discurso / Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

2000 “El discurso como interacción en la sociedad”. En VAN DIJK, Teun (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp. 19-66.

1998 *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

VICH, Víctor

2010 “El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso”. En ORTEGA, Julio (editor). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos*. México DF: Iberoamericana / Vervuert, pp. 254-265.

VICH, Víctor y Virginia ZAVALA

2005 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Colombia: Grupo editorial Norma.

WELZER, H

2010 “Re-narrations: How past change in conversational remembering. *Memory studies*. Volumen 3(10), pp. 5-17.

WODAK, RUTH

2003 “De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”. En WODAK, Ruth y Michael MEYER (compiladores). *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 17 – 34.

WODAK, Ruth y Michael MEYER (compiladores)

2003 *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

ANEXO 1

El texto escolar: campo de lucha por la memoria

Así, por ejemplo, respecto a cómo se construye el discurso histórico del pasado reciente peruano, en agosto de 2008, a medio año de haber transcurrido el ciclo escolar, la entonces congresista por el partido aprista, Mercedes Cabanillas⁷⁶ denunciaba públicamente que el texto de Ciencias Sociales para el 5to grado de educación secundaria⁷⁷ incurría en prácticas de apología al terrorismo. Según la legisladora, el tono discursivo que empleaba dicho manual era muy tolerante y poco incisivo cuando se refería a las prácticas subversivas de los grupos insurgentes y, por el contrario, se “cargaba” de responsabilidad a las fuerzas del orden, lo que a todo ello denominó: “contrabando ideológico”; a su vez, en su acusación exigía la renuncia del viceministro de Gestión Pedagógica, Idel Vexler. (El Comercio).

Esta denuncia incentivó⁷⁸ un fuerte debate que dividió a la opinión pública (políticos, académicos, profesionales, padres de familia) entre aquellos que demandaban que los libros fueran retirados totalmente de las aulas; aquellos que pedían solo una revisión

76 Mercedes Cabanillas es una militante de larga trayectoria del Partido Aprista Peruano (APRA). En 1987 ocupó el cargo de ministra de Educación durante la administración de Alan García y se convirtió en la primera mujer en ocupar un cargo en el Consejo de Ministros. En el segundo periodo de gobierno de García, rigió como presidente del Congreso de la República (2006-2007) y presidió la cartera de ministra del Interior (2009), en cuya cargo sucedió lo que se conoce como la matanza de Bagua.

77 Para ese año se había impreso 506 593 textos de Ciencias Sociales 5 para ser dotados a las escuelas públicas peruanas.

78 Cabanillas afirmaba, en relación a la expresión “guerra interna”, que “aquí no se puede usar esa terminología, porque lo que hubo fue una banda criminal que atacó a los peruanos, y no una guerra que polarizó al país. Esas palabras se usan por ciertos sectores que dan pie para buscar amnistía para Abimael Guzmán y otros terroristas. No estoy pidiendo que se nieguen los problemas, pero no se puede justificar que delincuentes como Sendero Luminoso tomen las armas y causen el terror” (Expreso 29 de agosto 2008). Por ello, además solicitaba, juntos a otros actores políticos, la renuncia del viceministro de Gestión Pedagógica, Idel Vexler.

por parte de especialistas sin afectar necesariamente su empleo, incluso se solicitaba que esa labor de inspección estuviera a cargo –como lo sostenía la misma congresista y un oficio emitido por la fiscalía- de la Dircote⁷⁹ (Dirección Contra el Terrorismo de la Policía Nacional); y aquellos que afirmaban que el libro no incurría en ningún acto de proselitismo pro terrorista y, por tanto, no habría la necesidad de cuestionar o suspender su uso. Entre estos últimos se encontraba el historiador Cristobal Aljovín⁸⁰, quien manifestaba lo siguiente:

Las partes del libro que tratan el tema de la violencia están basadas en el Informe Final de la CVR, un documento oficial. Hay textos que mencionan abusos contra los derechos humanos porque eso pasó. Cuando se habla del gobierno de Alan García se dice que hubo represión, pero también se pone que en su gestión se creó el Grupo Especial de Inteligencia que capturó a la dirigencia senderista. Respecto al Ejército se dice que cometió abusos, pero también que hizo alianza con los campesinos para conformar las rondas y vencer al terrorismo. Es un texto sin sesgos, pensado para que los alumnos reflexionen éticamente sobre la historia. (La República 2008)

Asimismo, Salomón Lerner Febres, ex presidente de la CVR⁸¹, en respuesta a Cabanillas sostenía que el resultado ofrecido por este grupo de trabajo era “oficial,

79 Al respecto un reconocido educador, León Trahtemberg, aseveraba que “citar lo que dice la CVR mal podría considerarse como apología al terrorismo; sería una manera descontextualizada de entender los temas que se discuten en relación a la décadas del 80 y del 90. Es un antecedente peligroso para cualquier actividad pedagógica en la que se quiera que los alumnos piensen críticamente respecto de cualquier tema polémico” (Perú 21 18 de setiembre 2008).

80 Aljovín fue uno de los asesores contratados por la editorial Norma, responsable de la producción del referido texto.

81 En junio del 2001, el gobierno transitorio de Valentín Paniagua creó la *Comisión de la Verdad* que más adelante, durante el mandato de Alejandro Toledo, tomaría el nombre de *Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Uno de sus objetivos centrales fue el de “esclarecer el proceso, los hechos y responsabilidades de la violencia terrorista y de la violación de los derechos humanos producidos desde mayo de 1980 hasta noviembre del 2000, imputables tanto a las organizaciones terroristas como a los agentes del Estado” (CVR 2003). Esta comisión recogió el testimonio de 17 mil personas, además de numerosas piezas de evidencia y análisis.

auspiciado por el gobierno del entonces presidente Alejandro Toledo, por lo que la CVR es una fuente de Estado. No se debe caer en la censura, pues la información que se le cuestiona a Vexler no fue entregada de contrabando" (El Comercio 2008).

Algunos de los extractos del manual escolar Norma 2008 puestos en cuestión son los siguientes:

Extracto 1: "uno de los líderes políticos de mayor influencia en la historia reciente de América Latina". (En relación a Fidel Castro; *El Comercio*, 29 de agosto de 2008)

Extracto 2: "fue reprimido por las Fuerzas Armadas con violencia, causando brutalmente la muerte de muchos de ellos". (En relación al motín de presos senderistas de 1986 en El Frontón; *Expreso*, 29 de agosto de 2008)

Extracto 3: "genocidas y expertas en derrotas" a las fuerzas del orden –para luego hacer la pregunta– "¿el gobierno y las Fuerzas Armadas actuaron con responsabilidad?". (En relación a una foto de un panfleto senderista; *Expreso*, 29 de agosto de 2008)

Extracto 4: "explica el surgimiento de Sendero Luminoso distinguiendo causas a corto y largo plazo." (En relación a una de las actividades que plantea el texto; *Expreso*, 1 de setiembre de 2008)

Extracto 5: Asimismo, en la página 15, respecto a Sendero y al MRTA se escribe: "Ambas agrupaciones pretendían tomar el poder a través de las armas, buscando fundar una nueva sociedad más justa en teoría" (En relación al origen de SL, p. 15; *Expreso*, 1 de setiembre de 2008)

Extracto 6: "El fracaso en el diseño de una estrategia de lucha contra este tipo de conflicto dio lugar a una represión indiscriminada". (En relación a las prácticas contrasubversivas que lideraba las fuerzas del orden; *Expreso*, 1 de setiembre de 2008)

Extracto 7: "Por un lado, la población podría irse al bando del PLAG –los terroristas– a luchar por un país mejor, pero la violencia de sus métodos les hace dudar. Por otro lado, podría plegarse al gobierno, pero este es un ente distante cuyas promesas de ayuda tienen poca probabilidad de cumplirse". Si se analizan las dos opciones se debe señalar que la redacción no fue precisa, pues poner la frase "luchar por un país mejor" se presta a confusiones. (En relación a una historia figurada donde tanto los grupos insurgentes y el Ejército reclaman cada uno adhesión de la población, p. 142; *La República*, 7 de setiembre de 2008).

ANEXO 2

Convenciones usadas en la transcripción

Las siguientes convenciones usadas en las transcripciones del capítulo 3 provienen del sistema de Schiffrin 1987.

.	entonación descendente seguida de una pausa distinguible
?	entonación ascendente seguida de una pausa distinguible
,	entonación continua, puede haber un leve ascenso o descenso en la curva
(.)	pausa más larga que el punto
(0.5)	ejemplo del tiempo exacto de pausas, en segundos
cu-	una interrupción con salto glotal
:	sílaba alargada
MAYÚSCULAS	acento muy enfático
(...)	sección ininteligible
[texto]	Información para clarificar
=	Enunciados contiguos

Cuando los discursos de A y B se sobreponen (o coinciden), el inicio de comienzo de A se marca con un corchete de apertura y el final de la sobreposición, con un corchete de cierre.

A: Sabes a qué hora empieza [la fiesta?]
B: [seis en punto.]

ANEXO 3

MUESTRA DE TRANSCRIPCIÓN

11. Lucía: qué pasó en ese tiempo periodo de la violencia política?
 12. Alex: en esa época pasó muchas cosas porque pasó muertes,
 13. violaciones en las mujeres que violaban
 14. mejor dicho, los terroristas entraban así a los hogares
 15. y mejor dicho lo sacaban no?
 16. de lo que estaban descansando y a veces abusaban da las mujeres
 17. y también por ejemplo cuando habían (.) por ejemplo uhm: (0.5)
 18. por ejemplo uhm. eh: (0.2) una parte o sitio donde se
 19. decía la zona roja, no podía ingresar lo la: mejor dicho
 20. la ley no? la policía no?
 21. Lucía: (ya
 22. Alex: (era la zona roja)
 23. Lucía: (< dónde dónde era la zona roja >
 24. Lili: la mayor parte era en la sierra
 25. Alex: (la mayor parte es en San Juan del Lurigancho)
 26. Lili: (< acá en Lima es en San Juan de Lurigancho >
 27. Alex: yo le digo San Juan de Lurigancho, todo Mariátegui
 28. Lucía: ya , ok, Lima la zona roja era san Juan de Lurigancho
 29. Lili: sí todo hasta arriba
 30. Alex: se dice que la zona (roja era donde eran estaban los pobres
 31. Lesly: (donde abundaba el terrorismo)
 32. Alex: donde abundaba bastante el terrorismo
 33. Lucía: ya: ok
 34. Ivet?
 35. Ivet: mi mamá me comentó que ella estaba viviendo en la selva
 36. que vivían en su casa
 37. uno no podía salir a partir de las 5 de la tarde
 38. esa hora los militares, los militares entraban a las casas, los botaban la puerta
 39. Y les pedían cupos, plata les pedían
 40. Y ellas tenían que pagar o sino se les llevaban a sus hijos
 41. mi abuelita tenía que pagar cupos pues
 42. toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los militares
 43. Lucía: los militares cobraban cupos?:
 44. Ivet: para que no se lleven a la gente para que les ayude (ayude a:
 45. Alex: (enfrentar al terrorismo)
 46. Lucía: ya ok
 47. tu familia, tu abuelita es de la selva? De qué parte de la selva Ivet?
 48. Ivet: Satipo, Chanchamayo.
 49. Lucía: ya, allí ella vivió el terrorismo
 50. Ivet: las calles eran invadidos por militares a partir de las 5,
 51. y entraban a las casas sin importar nada
 52. y saqueaban las tiendas
 53. Mi abuelita tenía su tiendita
 54. Lucía: ya
 55. Roxy: dicen que entraban y les robaban todo
 56. les sacaban arroz, azúcar, leche
 57. les llevaban todo

58. Lucía: asu, ya ok.
 59. Henry, tú que opinas sobre ello?
 60. Henry: (0.4) a mi papá me contó que . tenía mi tío pues (0.2) cuando a los terroristas
 61. les daba dice para que no se les lleve a sus hijas también les daba de comer
 62. cuando los amenazaban
 63. Lucía: tus tíos les daba de comer a los:? A quién?
 64. Henry: a los terroristas
 65. Lucía: ya ok (0.2)
 66. de qué parte es tu familia? Dónde dónde pasó eso?
 67. Henry: Ancash
 68. Lucía: ya (.) eso te contó tu?
 69. Henry: (0.2) mi papá
 70. Dice que (04.) así pues, a mis tías se las trajeron acá al penal,
 71. estuvo 5 años
 72. Lucía: quién, quién se las trajo al penal?
 73. Henry: los militares cuando lo encontraron así, como buscaban los militares,
 74. Pensaban que pertenecían a ellos porque les daba de comer ehh
 75. Lucía: por qué? por qué pasó? los culparon?
 76. Henry: Porque así les daba de comer, les daba alimentos
 77. Y llegaron los militares, los arrestaron pues
 78. Lucía: ya ok
 79. Eh: Lili
 80. Lili: a mí me contó mi papá que el terrorismo allá en Ayacucho era muy
 81. (0.3) fuerte porque había bastante matanza, violaciones, se los robaban
 82. a los niños para que vayan con ellos para que sean terroristas como ellos.
 83. La gente luego se vino a Lima más que nada o a distintos departamentos
 84. pero al venir acá a Lima, la vida fue muy duro para ellos
 85. porque no tenían familia,
 86. la gran mayoría acá también había terroristas
 87. Lucía: acá, dónde?
 88. Lili: acá en Lucanapampa
 89. aquí cuando tenían que buscar trabajo y le decían que eran de Ayacucho no
 90. les daban
 91. un poco que los discriminaban
 92. Lucía: eso eso vivió tu papá y la mayoría de?
 93. Lili: los pobladores
 94. Lucía: los pobladores de acá la zona
 95. por eso la comunidad se llama
 96. Entrevistados: Lucanapampa
 97. Lili: la mayoría son de Lucanapampa, Ayacucho
 98. por eso este pueblo se llama Lucanapampa porque la mayoría de
 99. Lucanapampa se vino acá
 100. Lucía: ajá
 97. Lili: en acá ya los policías mismos empezaron por las calles de Abancay
 98. Por donde más transita la gente, empezaron a: o sea empezaron a
 99. agarrar a la gente, así sean profesionales, loquitos, de todo
 100. y: los metían presos, pue como presos comunes
 101. y mi papá estuvo 15 años en el penal Castro Castro
 102. Lucía: ya:
 103. 15 años por que:?
 104. Lisa: por: o sea porque pensaron que era terrorista

105. O sea para la gente todo, too los que vivían acá [Lucanapampa] eran
 106. Terroristas
 107. Lucía: así
 108. Lisa: y los agarraron y los llevaron presos en el penal castro castro
 109. y en allí mi papá estuvo 15 años, de los cuales también allá hubo
 110. matanza, mucha matanza
 111. la gente murió
 112. Lucía: en Ayacucho?
 113. Lisa y amigos: (no:, acá en el penal castro castro)
 114. Ivet: (también había revueltas)
 101. Lucía: ah:: en el penal castro castro
 102. Lucía: a ver, cuen- cuenta qué que'co- cómo así
 103. lo que tú estás contando es lo que tu papá ha vivido?
 104. Lili: sí
 105. Lucía: ya , a ver
 106. Lili: o sea, no los trataban bien tampoco
 107. les daban de comer así:: digamos desperdicios nada más les daban de comer
 108. O sea arroz mezclado con arena o con de los fierros lo que lijaban
 109. Lucía: ya:
 110. Lili: como para que ellos no puedan sobrevivir.

