

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**“Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano (1980 - 2000) en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín): un estudio para la memoria en la educación”**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**

**AUTOR**

**Geraldo César Flores Suárez**

**ASESORA**

**Dra. María Angélica Pease Dreibelbis**

**JURADO**

**Dra. Susana del Mar Frisancho Hidalgo**

**Dra. María Eugenia Ulfe Young**

**LIMA – PERÚ**

**2016**



*A Adriana, por la protección y por el arrullo de la infancia.*  
*A Apolonio, por las memorias en fotos sepias y blanquinegras.*  
*A Zenaida, por la hospitalidad de su cocinita de domingo.*  
*A Amador, por la solidaridad con el herido en conflicto.*



## **Agradecimientos**

Aprender es un proceso complejo e implica muchos momentos de andamiaje y desestructuración. En ese camino que se construye incesantemente, uno acelera el paso, va pausado, toma aliento, se tropieza, cae, se levanta o descansa en recodos que ofrecen la posibilidad de tomar un respiro y volver a sonreír. Uno de esos lugares, en mi caso, fue la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Por esa razón, expreso mi agradecimiento a todo el equipo de profesoras y profesores que me permitió maravillarme con la Psicología y con la Educación, y que hizo posible mi reencuentro con el afán de la investigación.

Entre las y los excelentes docentes que conocí, menciono, en especial, a Nani Pease, quien, con sus innumerables sugerencias y con su constante disposición a resolver mis dudas, contribuyó de manera notable en la realización y culminación del presente trabajo. Además, gracias a su intercesión y confianza, pude conocer a las personas que integran el Grupo de Investigación ‘Psicología, Cultura y Género’. Expreso mi gratitud a todas ellas porque sus comentarios y planteamientos permitieron que vaya afianzando el criterio para saber qué incluir y qué dejar de lado en este largo proceso.

Del mismo modo, quisiera expresar una infinita gratitud con el conjunto de profesionales que me ayudaron a consolidar los instrumentos de indagación o a articular mejor las distintas partes de la presente investigación: Carmen Coloma, María Luisa Benavides, Carlos Flores, Mayllorid Flores, María Isabel La Rosa, Marilia Quispe, Noelia Rodríguez y Patty Vilela.

Quisiera agradecer también de un modo especial a los especialistas que conformaron los comités evaluadores de cada uno de los cursos en los que se debió exponer esta tesis: Santiago Cueto, Susana Frisancho, Gabriela Guerrero y Roxana del Valle.

Además, agradezco la ayuda de Roberto Suárez, debido a su gran contribución con la logística del trabajo realizado en campo. Igualmente, aprecio mucho la confianza de mi familia y la motivación que supieron generarme.

Por último, no quisiera dejar de mencionar al equipo de docentes y a mis estudiantes de Taller de Escritura e Interpretación de Textos, en su versión de competencias (2016-2), por lo mucho que me han ayudado en la coherencia que debe existir entre enseñar a investigar y realizar ese proceso.



## Resumen

El propósito de la presente investigación fue identificar, en un colegio privado de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín), cuáles eran las creencias de los profesores, padres y estudiantes respecto del tratamiento del tema del CAI en el aula. El método utilizado fue de corte cualitativo y se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas. El procedimiento usado para el análisis se basó en las categorías propuestas en la investigación de Ucelli, Pease, Del Pino, Agüero y Portugal (2013) y en algunas herramientas que provienen de la teoría sustantiva (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Los resultados se han discutido sobre la base de dos continuos que permiten explicar los datos recogidos. Estos dos continuos son los siguientes: evitación-afrontamiento y proximidad-distancia; estos constructos se utilizan a lo largo de la explicación de las siete categorías que constituyen la discusión. Los resultados permiten notar que no existe un consenso entre los padres respecto de la evitación y el afrontamiento. Ese hallazgo difiere de lo que sucede en docentes y estudiantes, quienes tienden al afrontamiento (abordar el tema). Además, los docentes y padres expresan cierta tendencia a la evitación cuando expresan temores respecto de un imaginado docente ‘azuzador’, temor que los estudiantes no manifiestan.

Palabras claves: creencias, docentes, padres alumnos, conflicto armado interno, enseñanza

## Abstract

This study aims to identify which where the beliefs of teachers, parents and students regarding CAI classroom handling in a private school from Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junin). The methodology used was qualitative based on 17 semi-structured interviews. The analysis procedure was based in the categories proposed by Ucelli, Pease, Del Pino, Agüero and Portugal (2013) and tools provided by the substantive theory (Hernández, Fernández-Collado and Baptista, 2010). The results were discussed on the basis of two continuums that explain the collected data. These two continuums were avoidance-facing and proximity-distance. These constructs were used throughout the explanation of the seven categories discussion. Data shows the inexistence of consensus between parents about the avoidance and facing of the problem. A different result is depicted in teachers and students who prefer face the topic. Furthermore, teachers and parents have a tendency to avoidance when thinking about the existence of an instigator, contrary to students who maintain impartial.

Keywords: beliefs, teachers, parents, students, teaching, terrorism



## Tabla de contenidos

### **Introducción**

El conflicto armado interno y su vínculo con la educación	1
El conflicto armado interno en la provincia de Yauli	2
Las creencias: aspectos teóricos	3
Investigaciones previas que abordan el objeto de estudio	5
Pregunta y objetivos de investigación	7

### **Método**

Participantes	9
Técnicas de recolección de información	12
Instrumentos de recolección de la información	13
Diseño de análisis	21
Procedimiento	22
Aspectos éticos	24
Proceso del análisis de los datos	24

### **Resultados y discusión**

Continuum evitación-expectativa y continuum proximidad-distancia	27
Creencias asociadas a la designación del periodo	28
Creencias asociadas a la necesidad de enseñar el tema y a la necesidad de recordar	31
Creencias vinculadas con los temores y expectativas frente a la enseñanza del tema	42
Creencias asociadas con el rol de los padres	49
Creencias sobre el rol de los docentes	55
Creencias sobre el rol de los alumnos	65
Creencias sobre el rol de la institución	70
Conclusiones	77

<b>Referencias bibliográficas</b>	79
-----------------------------------	----

<b>Anexos</b>	81
---------------	----



El conflicto armado interno [CAI] es un proceso sociohistórico de nuestro país; por lo tanto, es un derecho de los estudiantes conocerlo y comprenderlo. En ese marco, la escuela parece el lugar adecuado para reflexionar el tema porque constituye un espacio para discutir las causas y consecuencias de un conjunto de sucesos que no deben repetirse. Es relevante trabajar esta problemática debido a que analizar el CAI puede enseñarnos a pensar el presente de la convivencia ciudadana a través de la reflexión sobre el pasado (Ucelli, Pease, Portugal, Del Pino y Agüero, 2013). Lo señalado coincide con las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional [CVR] (2003) sobre el tema.

La CVR señala que el Estado había dejado en una situación de abandono a la educación. En el espacio educativo, nacieron y se difundieron ideas contradictorias sobre lo que era el Estado y, desde décadas previas al CAI, se transmitía a los estudiantes que la confrontación era la única vía para salir de la situación de desigualdad (CVR, 2003; Sandoval, 2004; Ucelli et al., 2013; Biondi y Zapata, 1989; Degregori, 1990). Antes y durante el conflicto, el espacio educativo fue usado por el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso [PCP-SL] para captar adeptos, difundir sus ideas o llevar a cabo acciones estratégicas para hacerse visible (CVR, 2003). Después del conflicto, muchas veces los padres y profesores han ocultado sus vivencias; no obstante, las secuelas dejadas por este proceso se han hecho evidentes en su vida diaria y afectan a ellos o a su entorno (Ucelli et al., 2013; Sandoval, 2004; Degregori, 2015; Portugal, 2015).

Para que una situación así no volviera a repetirse, la CVR planteó las siguientes sugerencias para abordar el tema: revisar y reorientar las propuestas metodológicas y pedagógicas de la formación docente, mejorar los contenidos curriculares de los programas de estudio, elaborar documentos de trabajo para docentes sobre lo que ocurrió en las localidades y en el gremio sindical durante la violencia y enseñar el tema en los colegios (CVR, 2003; Sandoval, 2004; Ucelli et al., 2013). Siguiendo esa propuesta, el tema se ha incluido en el Diseño Curricular Nacional [DCN] desde el 2005. Tanto en ese documento como en la versión de 2009, el tema aparece en los contenidos asociados a Formación Ciudadana y Cívica, y a Historia (Minedu, 2005, 2009; Ucelli et al., 2013).

Actualmente, se están trabajando los documentos de las Rutas de Aprendizaje, los cuales están reorientando el enfoque educativo nacional hacia el marco de las competencias. En el ámbito de esta novedosa propuesta educativa, los documentos de trabajo que corresponden a las áreas de ciudadanía y de historia ponen de relieve las competencias de juicio crítico y convivencia democrática (Minedu, 2014, 2015). Por lo

tanto, dado este énfasis, es necesario concebir el tratamiento del tema del CAI como una herramienta para desarrollar prácticas ciudadanas a través del análisis sobre de lo que ocurrió y la reflexión sobre lo necesario que es el accionar de cada ciudadano en la prevención de la violencia.

A pesar de las recomendaciones de la CVR, de las exigencias de grupos de la sociedad civil y de lo planteado en el DCN, los avances han sido escasos, debido a problemas asociados a la legitimidad del relato, valoraciones sobre el papel de la CVR, tensiones políticas, y “marchas y contramarchas” en los libros de texto. En este contexto, la iniciativa curricular ha quedado aislada en una situación en la que no existe una transformación de las condiciones de enseñanza y en la que el discurso de la CVR afronta un problema de legitimidad, con lo cual esta tarea educativa no cuenta con los elementos necesarios de apoyo social y político (Ucelli et al., 2013).

El presente estudio se circunscribe en el distrito de Santa Rosa de Sacco, provincia de Yauli, región Junín, zona que es de especial interés porque fue un lugar afectado por el conflicto armado interno según lo reporta la CVR (2003). Además, los trabajos realizados anteriormente no han trabajado el tratamiento del CAI en las aulas escolares en ninguna de las provincias de la región Junín. Por otro lado, los estudios que han abordado el tema no se han centrado en espacios que no constituyen espacios simbólicos e icónicos de la violencia, como Ayacucho o Lima.

En la distribución geográfica que usó la CVR para analizar y reportar lo sucedido en el CAI, se consideró a Junín como parte de la región central (CVR, 2003), dentro de la cual se ubica la provincia de Yauli. Esta última se caracterizaba por una economía próspera y por su modernización (CVR, 2003; Chuquimantari, 1992, 2009). Sin embargo, en La Oroya, capital de provincia, esta situación auspiciosa cambió con la privatización de los años noventa, a partir de lo cual se vivió una situación de inestabilidad económica y social (Chuquimantari, 2009; Scurrah, Lingán y Pizarro, 2008; Flores, 2012).

Durante el CAI, los agentes de violencia en la provincia fueron el PCP-SL y las Fuerzas Armadas. Por un lado, el PCP-SL intimidó sistemáticamente o asesinó a dirigentes sindicales mineros en el periodo 1986-1988 (CVR, 2003; Manrique, 1989, citado en CVR, 2003; Flores<sup>1</sup>, comunicación personal). Por otro lado, la declaración de estado de emergencia en 1988 generó que la situación de hostigamiento a los gremios se

---

<sup>1</sup> Dirigente sindical del gremio de los ferroviarios de La Oroya de Centromín Perú durante la época del CAI.

agravara, debido al rol de las Fuerzas Armadas y de los grupos paramilitares (CVR, 2003; Manrique 1989, citado en CVR, 2003). El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru [MRTA] fue un agente que no tuvo mayor influencia en la zona (CVR, 2003).

La provincia de Yauli sufrió atentados que, en su mayoría, estuvieron vinculados a la actividad minero-metalúrgica del lugar: asesinatos de tres dirigentes sindicales de Morococha, y ataques a las locomotoras e instalaciones de la empresa estatal Centromin Perú. Esto obedecía a un lineamiento estratégico del PCP-SL, debido a que quería sabotear el transporte de los minerales y, con eso, afectar la economía de la zona y la del país. Otros atentados registrados por la CVR fueron el incendio de la municipalidad de Santa Rosa de Sacco en 1980 y el ataque al puesto policial de La Oroya en 1989 (CVR, 2003).

Actualmente, en los distritos de La Oroya y Santa Rosa de Sacco, existen trece instituciones de educación secundaria: seis de carácter público y siete de carácter privado. El colegio escogido se ubica entre estas últimas. Una primera razón para seleccionar esta institución fue el hecho de que los estudios previos han priorizado la esfera pública (Trinidad, 2004; Barrantes, Peña y Luna, 2004; Cosamalón, 2009; y Ucellli et al., 2013). La investigación ofrece un análisis de lo que se está trabajando desde la esfera de lo privado, espacio que cuenta con más libertad para abordar las temáticas que plantea el DCN. Es decir, la tesis no pretende ser el reflejo representativo de lo que ocurre en los colegios privados de La Oroya o Santa Rosa de Sacco, sino que se centra en analizar las creencias sobre el tratamiento en el CAI en un contexto de mayor libertad de decisión respecto de lo que sucede en la escuela pública.

Dada esta situación, se puede abordar este tema desde la psicología educacional porque proporciona el marco conceptual de las creencias (Borg, 2001; Pajares, 1992) y esta aproximación teórica permite notar cuánto influye el componente valorativo de estas creencias en el trabajo de los docentes en aula, espacio en el que interactúan las formas de percibir el mundo de los docentes y las de los estudiantes, quienes han sido formados a partir de las de sus familias (padres). En esa medida, antes de que los docentes aborden el tema del CAI, es necesario que conozcan los saberes previos de sus estudiantes (Sandoval, 2004) para poder articular lo enseñado con el conocimiento y las creencias de los alumnos.

Las creencias se forman desde una etapa temprana; se perpetúan o preservan a pesar de la información brindada por el tiempo, la educación o la experiencia; y pueden

provenir de la experiencia o la fantasía (Pajares, 1992). Fives y Buehl (2012) proponen la necesidad de entender las creencias como elementos integrados a un sistema.

Este sistema desarrollado por las personas alberga formas de entender y percibir el mundo que están ligadas a la “transmisión cultural” y tienen un carácter adaptativo. No obstante, es más difícil modificarlas si la incorporación fue muy temprana (Pajares, 1992). Fives y Buehl (2012) plantean que las creencias están relacionadas con el contexto, porque, desde el enfoque del determinismo recíproco triádico de Bandura, se puede plantear que las creencias, las acciones y el contexto se retroalimentan entre sí. Por lo tanto, las creencias no surgen en cada medio específico, sino que están en constante interacción con otros elementos.

Borg (2001) y Pajares (1992) coinciden en que las creencias, que constituyen verdades individuales, implican un fuerte componente evaluativo y afectivo. Pajares (1992) propone que este componente y la naturaleza episódica de las creencias las convierte en “un filtro a través del cual los nuevos fenómenos son interpretados”. Ese mecanismo entraría en acción cuando los individuos otorgan sentido al mundo o cuando las creencias influyen tanto la percepción de nueva información como la evaluación para aceptarla o rechazarla (Borg, 2001). De esta forma, al estar teñidas de compromiso emocional, las creencias guían los pensamientos y las acciones. A partir de lo cual se generan tres tipos de funciones: filtros de la interpretación, marco para definir los problemas, y guías y estándares para la acción (Fives y Buehl, 2012).

En la línea de lo anterior, Fives y Buehl (2012), Borg (2001) y Pajares (1992) coinciden al plantear que existe un vínculo entre conocimiento y creencias. A diferencia del primero, estas últimas no requieren de una fuente de evaluación externa, debido a que las creencias tienen un carácter individual<sup>2</sup> y constituyen un saber común que involucra la vida cotidiana. En cambio, los conocimientos se caracterizan por implicar un carácter universal (o con pretensión de serlo) y constituyen un saber que proviene de la ciencia, razón por la cual también se distinguirían por su sistematicidad (Catalán, 2011). Visto lo anterior, las creencias no necesitan de un elemento que valide o invalide las percepciones desde las que se asume lo que sucede en el mundo externo.

Las áreas que este trabajo involucraría serán, en primer lugar, las creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje (Borg, 2001); es decir, se evaluará qué es lo que piensan los tres actores sociales sobre la posibilidad de que se enseñen o se aprendan estos temas

---

<sup>2</sup> Cuando este carácter es colectivo, está relacionado con un grupo reducido.

en el aula. En segundo, se abordarán las creencias acerca del rol de los padres, profesores y aprendices (Borg, 2001) porque la investigación también indaga las creencias sobre la intervención de estos tres tipos de actores en la formación sobre el CAI.

Hasta la fecha, no se han realizado estudios que aborden el campo de las creencias sobre el tratamiento del CAI. Sin embargo, sí se han realizado investigaciones desde otros enfoques que se han centrado en la inserción y enseñanza educativo peruano. Estas aproximaciones se han realizado desde diferentes enfoques y han trabajado con actores sociales de distinta índole: funcionarios, docentes y alumnos. No obstante, no se ha incluido a un actor importante en la formación de los estudiantes: los padres. A continuación, se detallará en qué se han centrado estas indagaciones para poder visualizar las diferencias con la investigación planteada en la presente tesis.

En primer término, Trinidad (2004) aborda la socialización de los docentes en la construcción de memorias sobre el periodo, si son estos profesores transmisores de memorias. Además, indaga qué memorias transmiten los docentes, se plantea si existen elementos que condicionan su transmisión de memorias y explora cuáles han sido los cambios, rupturas y continuidades que se han producido. En esa línea, realizó un estudio en el que entrevistó a diez participantes de un taller que había llevado a cabo previamente y en el que participaron 24 docentes de Ciencias Sociales. Se abordó la relación entre las memorias y las percepciones y actitudes de los docentes. Los argumentos para no abordar el tema permiten ver hasta qué punto evitar el tema es producto del miedo y permiten identificar los motivos externos a los que recurren para deslindar responsabilidades: disminución de horas, vacíos curriculares, censura de libros.

En segundo lugar, Barrantes, Peña y Luna (2008) trabajaron con funcionarios de Huamanga y Abancay, debido a que ellos eran parte del organigrama de capacitaciones de formación ciudadana a nivel macroregional. Encontraron que, en algunos casos, los funcionarios evidenciaban concepciones tradicionales o alejadas de la visión democrática de la ciudadanía. Además, en las entrevistas, se pudo notar que se priorizaba la parte de los deberes antes que la de los derechos. Por otro lado, existía una distancia entre la concepción de formación ciudadana de estos funcionarios y su conocimiento de las metodologías para llevar esa formación a la práctica.

En tercer lugar, en un estudio del historiador Jesús Cosamalón (2009), el objetivo era analizar cómo se percibía la formación sobre el tema del CAI y cuáles eran las problemáticas. Este investigador considera que no abundan los estudios sobre la opinión de maestros y alumnos sobre esta temática. En la primera parte de este trabajo, se usaron

encuestas a estudiantes para conocer su percepción sobre la problemática. Estas herramientas formaron parte de un proyecto de investigación mayor realizado por un equipo interdisciplinario que utilizó varios instrumentos entre los que se encontraban, además, una revisión bibliográfica de los textos de historia, entrevistas a profesores y grupos focales a alumnos. En el caso de las encuestas, estas trataron de reflejar la estructura socioeconómica de Lima; se combinó un instrumento de división socioeconómica y el monto de las pensiones para poder llevar a cabo la aplicación. Se trabajó con quince colegios de diversos sectores. Los encuestados fueron 1137: 511 varones y 488 mujeres. Sus edades fluctuaron entre los 14 y los 19 años.

En este tercer trabajo, se escogió este grupo poblacional porque eran una generación de transición; nacieron al final del terrorismo y son testigos del fin del fujimorismo. Los temas abordados fueron la denominación del periodo, los eventos recordados, el peso de las fuentes de información, los roles de los actores involucrados (grupos subversivos, Fuerzas Armadas, Estado), conocimiento y valoración del Informe Final de la CVR, la percepción sobre el campesinado, comparación entre el momento actual y la época del CAI, percepción de las causas de la violencia, punto de vista sobre las reparaciones a las víctimas y opinión sobre la necesidad de trabajar el tema en el aula.

En cuarto lugar, en el estudio de Ucelli y colaboradores (2013), el objetivo era “conocer las percepciones y memorias de estudiantes y docentes sobre el CAI para identificar los principales retos y potencialidades para la incorporación del tema en las escuelas públicas del país” (Ucelli et al., 2013). Los investigadores trabajaron en cuatro colegios secundarios públicos: dos de Lima y dos de Ayacucho. Los criterios usados para la selección de colegios fueron la inclusión temática del CAI en el currículo de secundaria, la presencia en la zona de las instituciones (30 años) y el número de estudiantes. En la investigación, participaron estudiantes y profesores. En el caso de los primeros, se abordó el tema del CAI a través de talleres y se entrevistó por medio de grupos focales a los participantes (16 en total, 4 por colegio). Del mismo modo, se invitó a los profesores a participar en talleres y entrevistas; se priorizó a los de las áreas de Historia y Formación Ciudadana y Cívica, pero también se trabajó con otros docentes para analizar si estos abordaban el tema en sus clases. Al final, se llevaron a cabo 52 entrevistas a profundidad: 40 docentes de aula y 12 docentes-autoridades. Las entrevistas a los profesores tenían como objetivo recopilar información sobre i) las percepciones y memorias respecto del CAI, ii) las interpretaciones docentes respecto del CAI, iii) el tratamiento del tema en el aula.

En este estudio, se encontró que no se trabajaba el CAI en las aulas debido a diversas dificultades: resistencias personales, incógnitas de cómo y qué enseñar, sensación de incertidumbre, secundaria pública intolerante, etc. Además, se evidenció que la mayoría de estudiantes conoce el conflicto, pero sus fuentes no son las clases sino las memorias familiares (lo cual implica una carga afectiva vinculada con las creencias) y los medios de comunicación (que presentan datos distantes y descontextualizados). Por otro lado, los docentes manejaban distintas perspectivas y no se pudo identificar un discurso asociado a la zona. La mayoría de maestros habían vivido el conflicto y rechazaban la violencia. Además, estos docentes consideraron que era necesario que los estudiantes conozcan las causas de los procesos que desembocaron en el CAI, pero no saben cómo abordar el tema.

Frente a la necesidad de indagar el tema desde la psicología educacional, a la necesidad de abordar el tratamiento en aula del CAI, a la insuficiencia de estudios que aborden el área y a la utilidad del marco teórico de las creencias, la presente investigación describe, analiza y explica el conjunto de creencias de tres actores sociales (padres, profesores y alumnos) sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno dentro de las clases impartidas en una institución educativa del distrito de Santa Rosa de Sacco, provincia de Yauli, región Junín.

A partir de este lineamiento general, se plantea un conjunto de objetivos específicos que constituyen los requisitos para lograr el objetivo principal. Estos son los siguientes: analizar los aspectos comunes y discrepancias de las creencias sobre la enseñanza del conflicto armado interno, conocer los límites de lo que puede abordarse y recordarse en aula (cómo y qué debe recordarse) y descubrir las motivaciones e intereses sobre el CAI de parte de los estudiantes<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Esto se plantea en la línea de lo encontrado por el trabajo de Ucelli et al. (2013).



## Método

### Participantes

El colegio en el que se realizó la investigación se ubica en el distrito de Santa Rosa de Sacco y es una institución educativa privada. Fue creado en el año 2002<sup>4</sup>. Desde su fundación hasta la actualidad, tanto en La Oroya como en Santa Rosa de Sacco, fueron apareciendo distintos colegios que presentan características parecidas en términos de monto de pensiones, número de alumnos por salón e infraestructura. Algunos de estos centros se mantienen en funcionamiento y otros han sido clausurados; entre las motivaciones de esto último está la crisis económica generada por la paralización de las operaciones de la empresa Doe Run Perú.

En el año 2015, eran siete los colegios secundarios de tipo privado que funcionaban en los distritos de La Oroya y Santa Rosa de Sacco, y los del sector público totalizaban seis. En promedio, en el año 2015, cada uno de los colegios privados trabajó con 62.3<sup>5</sup> estudiantes, mientras que el promedio de matrícula en instituciones públicas de educación secundaria fue de 374<sup>6</sup> alumnos (Minedu, 2016). En términos de validez externa, esta caracterización permite notar que el colegio representa a un grupo importante de instituciones que, si bien no trabajan con una gran cantidad de estudiantes, sí constituyen un poco más de la mitad de colegios secundarios.

En la institución en la que se realizará la investigación, estaban matriculados ochenta y cinco estudiantes en el año 2015: veintitrés en primaria, y sesenta y dos en secundaria (9 alumnos en cuarto y 14 en quinto). Asimismo, el monto de la pensión es accesible en los dos niveles<sup>7</sup>. El bajo costo de la formación y algunos beneficios permiten que en la institución confluyan familias de distinto estrato socioeconómico, aunque es

---

<sup>4</sup> Cerró su primer año con un total de 12 estudiantes matriculados en el primer grado de secundaria. Fue abriendo más salones conforme la primera promoción avanzaba en grados. El año 2004 consiguió la autorización para el funcionamiento del nivel primario, con lo que creció en recursos humanos y en infraestructura.

<sup>5</sup> No se tomó en cuenta a uno de los siete colegios privados porque recién el año 2015 comenzó a funcionar.

<sup>6</sup> Para el promedio, no se tomó en cuenta a la I.E. "Amalia Espinoza" de Santa Rosa de Sacco porque no aparecen los datos de esta institución.

<sup>7</sup> Existen descuentos para estudiantes que sean hermanos de alumnos mayores y para aquellos que obtengan promedios que los ubiquen en el tercio superior del grado

necesario denotar que el hecho de que se deba cancelar los derechos académicos, los libros y el uniforme constituyen limitaciones para personas de escasos recursos<sup>8</sup>.

La población que acude a este centro<sup>9</sup> está conformada por hijos de trabajadores de la empresa Doe Run y de la empresa minera Volcan, hijos de personas con negocio propio, e hijos de profesionales que laboran en diversas entidades del Estado o en el sector privado. Las familias que envían a sus hijos al colegio habitan principalmente en el distrito de La Oroya (capital de la provincia) o en el de Santa Rosa de Sacco (colindante con el distrito anterior); el resto vive en los siguientes distritos aledaños: Yauli, Morococha y Paccha<sup>10</sup>.

Asimismo, en esta institución educativa trabajan diecisiete docentes. Tres de ellos solo trabajan con alumnos de nivel primario, mientras que los otros catorce trabajan simultáneamente con estudiantes de los dos niveles. De ellos, dos enseñan inglés y trabajan con un formato de cursos ciclados, en los que los estudiantes no están agrupados por grados sino por nivel de conocimiento del idioma. Actualmente son tres profesoras las que enseñan los cursos vinculados con el área de letras. Ellas están a cargo de los siguientes cursos: Comunicación; Historia, Geografía y Economía; Formación Ciudadana y Cívica; Persona, Familia y Relaciones Humanas; y Educación Religiosa.

En esta investigación, participaron tres tipos de actores: docentes, alumnos y padres. En el caso de estos últimos, se ha considerado a participantes que hayan vivido en la provincia durante el periodo del CAI. Respecto de los alumnos, el estudio se ha centrado en los alumnos de quinto de secundaria de la institución., porque, en ese grado, se aborda el tema del CAI. En el caso de las profesoras, se ha preferido trabajar con aquellas que dictan los cursos del área de letras en secundaria. Todas ellas han vivido en la provincia durante el CAI. Por lo tanto, se puede afirmar que esta indagación se ha focalizado en actores que han residido y residen en la provincia de Yauli.

### *Profesores*

Formaron parte de la investigación tres docentes mujeres (profesora 1, profesora 2 y profesora 3) que trabajan las áreas de letras en todos los años de secundaria y que, por la naturaleza de sus cursos, han debido abordar el tema del conflicto armado interno. Lo

---

<sup>8</sup> El promedio de pensiones, según la opinión de algunos pobladores de la zona, es similar en los colegios de los distritos de Santa Rosa de Sacco y de La Oroya.

<sup>9</sup> Los datos sobre la población estudiantil, sobre los padres y sobre los docentes han sido obtenidos mediante la promotoría de la institución.

<sup>10</sup> Toma un promedio de 20 a 30 minutos llegar a estos distritos.

anterior constituyó un supuesto que fue usado para su inclusión en el presente estudio. El cruce de la información de las entrevistas comprobó que el tema no se ha discutido en otras áreas que no sean las de letras. En consecuencia, no se incluyó a otros docentes en la investigación. Por otro lado, las tres han vivido en la zona durante el conflicto armado interno y su promedio de edad es 39.33, con un rango de 31 a 45 años. Dos de ellas han completado estudios universitarios en Educación y una de ellas ha terminado otra especialidad del área de letras. El tiempo de trabajo en la docencia es variado y presenta un rango de 6 a 18 años ( $X=11.66$  años). El promedio de años de laborar en la institución es 9.66 años, con un rango de 6 a 14 años.

### *Estudiantes*

Se ha trabajado con siete estudiantes de quinto de secundaria: cuatro mujeres y tres varones. El criterio de selección consistió en el hecho de que ellos provienen de familias que han vivido en la provincia de Yauli durante el periodo del CAI. Además, se escogió a los alumnos del último año porque el DCN contempla que el conflicto y la reconciliación se aborden en este momento de la formación. Todos ellos tenían 16 años en el momento de realización de la investigación. Tomando en cuenta que el número total de alumnos del salón era de 16 y solo 11 cumplían con las condiciones, la participación de siete alumnos resulta representativa. Por último, se entrevistó a estos estudiantes porque se iba a poder entrevistar a sus padres también. Este objetivo se cumplió con excepción de una estudiante, cuya madre, por cuestiones de tiempo, no pudo intervenir en la indagación.

### *Padres*

Entre los padres de los estudiantes de quinto de secundaria, se ha considerado relevante la participación de aquellos que hayan vivido en la provincia de Yauli en el periodo del conflicto armado interno y que sean padres de los estudiantes que participaban en la investigación. La muestra está constituida por siete de ellos (3 hombres y 4 mujeres), que tienen un promedio de edad de 48.86 años, con un rango de 41 a 57. En el grupo, se encuentran dos parejas y tres padres que participaron de manera individual. Además, todos ellos han nacido en la región central: cinco de ellos en la provincia de Yauli (región Junín); una, en la provincia de Jauja (región Junín); y uno, en la provincia de Pasco (región Pasco). Dos de ellos han recibido formación superior universitaria y dedican a administrar un negocio familiar. Tres han concluido estudios superiores técnicos y se dedican a su

carrera; uno ha concluido estudios de nivel secundario y se dedica a administrar un negocio familiar. Una ha cursado el nivel primario y es ama de casa. En total, se entrevistó a dos parejas y a tres padres que participaron de manera individual. La distribución de padres por estudiante es la que se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1)

**Tabla 1**

*Distribución de participantes por familia*

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5	Familia 6
Padres	Padre 1 y padre 2	Padre 3	Padre 4 y padre 5	Padre 6	Padre 7	
Alumnos	Alumno 1 y alumno 2	Alumno 6	Alumno 3	Alumno 5	Alumno 7	Alumno 4

**Técnicas de recolección de la información**

Para profundizar en las creencias y en los significados involucrados en ellas, el método utilizado fue de corte cualitativo-exploratorio, porque, por un lado, este permite conocer en detalle las perspectivas, las experiencias y procesos en los que han estado involucrados los participantes y, por otro, hace posible una indagación que se adapta a una situación en la que se presentan variables no contempladas en otros estudios. Además, es de corte intencional (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006) porque es el investigador quien ha seleccionado el colegio y los participantes a partir de criterios vinculados con la necesidad de investigar lo trabajado en esta institución, la necesidad de abordar el tema en la zona geográfica en la que se ubica la institución, la relevancia de trabajar el tema del CAI en el campo educativo, la perspectiva de trabajo a futuro y la accesibilidad de la muestra.

**Instrumentos de recolección de información**

*Ficha de datos personales*

A través de la ficha de datos personales, se obtuvo datos que permitieron establecer una descripción detallada de los participantes y de la institución. Además, se planteó este instrumento para describir adecuadamente a los participantes de esta investigación.

En el caso de los padres, con esta ficha, se recabó información sobre la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, el tiempo de residencia en la provincia, el grado de

instrucción y la ocupación actual. A su vez, a los estudiantes se les preguntó la edad, el sexo, el número de años que llevaban estudiando en el colegio, el grado y el lugar de nacimiento. Por otro lado, en el caso de los docentes, se recogió información sobre la edad, el lugar de nacimiento, el número de años que llevaban enseñando, el número de años que llevaban dictando en el colegio, los cursos que dictaban y el tipo de institución en la que realizaron estudios superiores. En los tres casos, se recolectaron estos datos antes de la entrevista.

### *Entrevistas*

Se realizaron diecisiete entrevistas semi-estructuradas. Se utilizó una entrevista que no estuviera totalmente determinada, debido a que se agregaron algunas preguntas a la guía de interrogantes para aclarar dudas u obtener mayor información. Se escogió este método debido a que el objetivo de la investigación es profundizar en los distintos contenidos personales de las creencias sobre el tratamiento del CAI en esta institución educativa.

Se usó esta forma de recolección con los profesores, los estudiantes y los padres. La guía utilizada incluye las mismas categorías iniciales para los tres actores: datos introductorios, creencias sobre el CAI, creencias sobre la memorialización del conflicto, creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, creencias sobre el rol de los padres respecto de la enseñanza-aprendizaje de este tema, creencias sobre el rol de los alumnos respecto del aprendizaje de este contenido y creencias sobre el rol de la institución. Las creencias sobre el rol de los docentes, en el caso de las entrevistas a profesores, conformaron, en el diseño, una subcategoría de la categoría ‘creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje’. En el caso de los estudiantes, se añadieron dos categorías adicionales para explicar su proceso de aprendizaje: creencias sobre la enseñanza-aprendizaje del curso de Historia y del curso de Formación Ciudadana y Cívica. A continuación, se describirá cada una de las categorías iniciales (para una visualización más clara del contenido de estas categorías ver las tablas que figuran en el Anexo 1).

### *Descripción de categorías*

En la primera (Tabla 2), en el caso de los padres, se indagó algunos antecedentes biográficos que permitieran correlacionar sus vivencias personales con el CAI. Además, se indagó su visión política y social sobre la situación del país. En el caso de los

estudiantes, se les pidió que se describan como estudiantes y que valoren el proceso de madurez que habían alcanzado a través de su formación escolar<sup>11</sup>.

**Tabla 2**

*Categoría 1: datos introductorios*

Padres	Profesores	Alumnos
Antecedente biográficos: tiempo de vida en la localidad, ubicación espacial en el momento del CAI	Antecedente biográficos: tiempo de vida en la localidad, ubicación espacial en el momento del CAI	
Visión política y social de la situación del país en esa época	Visión política y social de la situación del país en esa época	

En la segunda (Tabla 3), se les preguntó a los tres tipos de participantes cómo denominaban al conflicto. En segundo lugar, se les preguntó a los padres y a los profesores que narren sus experiencias personales asociadas al conflicto<sup>12</sup>. Además, a ambos actores se les preguntó por su visión de las consecuencias a nivel del país y de la provincia. En el caso de los estudiantes, se preguntó de manera general cuáles creían que habían sido las consecuencias del CAI. Asimismo, en el caso de los alumnos, se indagó qué es lo que sabían sobre el CAI y cuáles eran sus fuentes de información. También se les presentó algunas fotografías de la muestra Yuyanapaq (Portugal, 2015)<sup>13</sup> que permitieran recoger sus sensaciones frente a los eventos mostrados.

<sup>11</sup> No se consideraron datos biográficos de los alumnos porque en otra categoría se iba a indagar directamente por aquellos eventos que involucraban un contacto directo con el tema del CAI.

<sup>12</sup> Las observaciones presentadas a este elemento fueron tomadas en cuenta al momento de plantear la pregunta. Por lo tanto, se construyó esta interrogante posicionando al entrevistado como un observador externo de lo que sucedió.

<sup>13</sup> Estas imágenes mostraban eventos sucedidos en Ayacucho, en Puno, en Lima, en Pasco y en Junín. Se procuró que los eventos mostrados estuvieran enmarcados en diferentes escenarios geográficos, que estuvieran relacionados con la provincia de Yauli y que no se centraran en lo que ocurrió en Lima.

**Tabla 3***Categoría II: creencias sobre el CAI*

<b>Padres</b>	<b>Profesores</b>	<b>Alumnos (incluida en la sección ‘aprendizaje y creencias’)</b>
Categorización del periodo de violencia	Categorización del periodo de violencia	Categorización del periodo de la violencia
Vivencias personales del periodo de violencia	Vivencias personales del periodo de violencia	
Visión personal de las consecuencias del CAI a nivel del país	Visión personal de las consecuencias del CAI a nivel del país	Visión sobre las consecuencias del CAI
Visión personal de las consecuencias del CAI en la provincia	Visión personal de las consecuencias del CAI en la provincia	
		Conocimientos sobre el CAI
		Fuentes de información
		- Conocimiento sobre el CAI adquirido en aula
		- Conocimiento sobre el CAI adquirido en el entorno más cercano
		- Conocimiento sobre el CAI a partir del interés personal
		Conocimientos y percepciones
		- Conocimiento de los tres presidentes de la época y del presidente de la CVR
		- Sensaciones evocadas con las imágenes de algunos eventos

En la tercera categoría (Tabla 4), se les preguntó a los tres tipos de participantes si era necesario recordar lo que sucedió y si era valioso hacerlo. Además, a los padres y a los docentes se les pidió construir una respuesta a los que piensan distinto. En el caso de los alumnos, se les pidió plantear los beneficios que podría generar el recuerdo y se les pidió valorar si esto generaba problemas.

El diseño no incluyó una visión del que piensa distinto en el caso de los alumnos porque se priorizó conocer a través de las repreguntas cuál era la valoración sobre la importancia de recordar. En cambio, en el caso de los padres y profesores, se priorizó conocer cómo se estaba concibiendo al otro que ha vivido la misma historia y que ha asumido una postura diferente. Esta distinción se pensó desde la diferencia en la experiencia de vida y en el afianciamento, en el caso de los adultos, de un criterio para cuestionar al otro.

**Tabla 4**  
*Categoría III: creencias sobre la memorialización*

<b>Padres</b>	<b>Profesores</b>	<b>Alumnos</b>
Visión de la necesidad de recordar	Visión de la necesidad de recordar	Visión sobre la necesidad de recordar
Visión del valor de recordar	Visión del valor de recordar	Visión del valor de recordar
Visión del que piensa distinto sobre la necesidad de recordar	Visión del que piensa distinto sobre la necesidad de recordar	
		Visión sobre los beneficios de recordar Valoración de lo problemático de recordar

En la cuarta categoría (Tabla 5), se indagó la visión acerca de la importancia de trabajar el tema en los tres tipos de participantes. Se repreguntó acerca de la utilidad de hacerlo, respecto de la necesidad de abordarlo, acerca de los problemas que podría ocasionar o respecto de los beneficios que podría generar. Para explicar con más detalle las respuestas a las preguntas anteriormente enumeradas, a los padres y profesores se les preguntó su visión de la inserción del tema en el DCN<sup>14</sup>. A ambos actores se les presentó materiales elaborados por una editorial limeña (Santillana, 2012) y se les hizo preguntas

<sup>14</sup> Con los alumnos no se abordó este tema porque la investigación se centró en lo que los padres opinaban al respecto y en las coincidencias o discrepancias con lo que planteaban los profesores. Es decir, se pretendía conocer qué era lo que los encargados de la formación opinaban sobre la política estatal de incluir el tema en la malla curricular.

vinculadas con sus valoraciones y expectativas respecto de esos instrumentos pedagógicos (ver anexos). Antes de la revisión de esos documentos se les preguntó qué es lo que pensaban que contenían esos textos. Luego de la lectura de unos fragmentos y de la revisión de la estructura de esos textos, se les pidió que los describieran y que valoraran su necesidad y su utilidad. En el caso de los estudiantes, para complementar la pregunta respecto de la importancia, se abordó su interés en el tema y lo que esperaban conocer.

Por otro lado, a los tres actores se les preguntó sobre el rol que debía cumplir el docente respecto de la enseñanza-aprendizaje de este tema. En el caso de los estudiantes, para complementar, se indagó su opinión sobre los requisitos para dictar el tema. En el caso de los docentes, como se trataba de su propio rol, se ahondó en su visión sobre lo necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su opinión sobre los elementos necesarios para diseñar la clase y en su perspectiva sobre el rol de su experiencia personal. Respecto de esto último, se les preguntó también su visión acerca de que los docentes relaten su experiencia en el aula; en primer lugar, se les preguntó directamente si lo hicieron y por qué, y, luego, se les pidió su opinión sobre otros docentes que hayan realizado esto.

**Tabla 5**

*Categoría IV: creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (incluye las creencias sobre los docentes)*

<b>Padres</b>	<b>Profesores</b>	<b>Alumnos</b>
Visión sobre la importancia de trabajar el tema: utilidad, necesidad, problemas y temores, beneficios	Visión sobre la importancia de trabajar el tema: utilidad, necesidad, problemas, beneficios	Visión sobre la importancia de trabajar el tema: utilidad, necesidad, problemas, beneficios
Visión de la inclusión del tema en el DCN	Conocimiento de la inserción del tema en el DCN Visión de la inclusión del tema en el DCN	
Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios	Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios	En el caso de los alumnos, esto está relacionado con el campo anterior.
Visión sobre lo que deben contener los libros	Conocimiento, opinión, uso y expectativas de materiales pedagógicos que aborden el CAI	
Visión de los materiales usados en clase		
Descripción de materiales mostrados	Descripción de materiales mostrados	
Visión sobre la necesidad de los materiales mostrados	Visión sobre la necesidad de los materiales mostrados	
Visión sobre la utilidad de los materiales mostrados	Visión sobre la utilidad de los materiales mostrados	
Visión sobre el rol del docente: lo que debe hacer y lo que no	Visión sobre el rol del docente: lo que debe hacer y lo que no	Visión sobre el rol del docente: lo que debe hacer y lo que no
	Visión sobre los requisitos para dictar el tema	
	Visión sobre la necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje Visión sobre los elementos necesarios para diseñar la clase Visión del rol de su experiencia Razones por las que habló de su experiencia Visión sobre relatar su experiencia en aula Visión sobre los docentes que cuentan su experiencia en aula	
		Interés por trabajar el tema Expectativa de conocimientos

En la quinta categoría (Tabla 6), se les preguntó a los tres actores cuál era el rol de los padres respecto de la enseñanza-aprendizaje de este tema. En el caso de los padres, debido a que se indagaba el rol propio, se preguntó si habían hablado del tema y cómo podrían contribuir al tratamiento de este contenido.

**Tabla 6**

*Categoría V: creencias sobre los padres*

<b>Padres (incluida en la sección 'creencias sobre el rol propio')</b>	<b>Profesores</b>	<b>Alumnos</b>
Acción personal: habló del tema con sus hijos o no	Visión sobre el rol de los padres	Visión sobre el rol de los padres
Visión sobre el hecho de que los padres hablen del tema		
Forma de contribuir a la enseñanza del tema		

En la sexta categoría (Tabla 7), a los tres participantes se les pidió valorar el rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de este tema. Como los estudiantes debían evaluarse a sí mismos, se plantearon unas preguntas iniciales sobre cómo se veían ellos como estudiantes. Estas interrogantes iniciales se plantearon al inicio de la entrevista; luego, en otro momento de la entrevista, se les preguntó directamente si creían que era necesario que ellos manejaran el tema. En esa misma línea, a los tres actores involucrados se les pidió proponer su visión sobre la madurez de los estudiantes para trabajar el tema. En este punto, a los alumnos se les planteó si ellos personalmente se sentían preparados para trabajar la temática del CAI.

**Tabla 7**

*Categoría VI: creencias sobre los alumnos*

<b>Padres</b>	<b>Profesores</b>	<b>Alumnos</b>
Visión sobre el rol de sus hijos	Visión sobre el rol de los alumnos	Descripción y creencias asociadas a la autopercepción (datos introductorios) Creencias sobre la necesidad de manejar el tema
Visión sobre la madurez de los estudiantes para trabajar el tema	Visión sobre la madurez de los estudiantes para trabajar el tema	Visión sobre la madurez para abordar el tema

En la séptima categoría (Tabla 8), se les preguntó a los tres actores cuál sería el rol de la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema. En el caso de los participantes que vivenciaron el CAI (padres y profesores), en otra parte de la entrevista, se preguntó cuál sería la necesidad, la utilidad, los problemas y los beneficios de que la institución aborde este tema en el colegio. A través de esta profundización, se quería establecer comparaciones entre los criterios de formación que manejaban los que se estaban encargando de guiar el proceso de aprendizaje.

**Tabla 8**

*Categoría VII: creencias sobre la institución*

<b>Padres (incluida en la sección ‘creencias sobre la enseñanza y aprendizaje’ y en la sección ‘creencias sobre el rol de la institución’)</b>	<b>Profesores (incluida en la sección ‘creencias sobre la enseñanza y aprendizaje’ y en la sección ‘creencias sobre la institución’)</b>	<b>Alumnos</b>
Visión sobre el rol de la institución	Visión sobre el rol de la institución	Visión sobre el rol de la institución
Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios	Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios	

La octava categoría (Tabla 9) corresponde solo a la entrevista con los estudiantes. Se insertó en la guía de entrevista porque complementaba la categoría sobre la enseñanza-aprendizaje del tema del CAI. Se quiso enmarcar las respuestas en un marco más general que abarcara la visualización de los cursos que incluyen el contenido del CAI. Por esta razón, se indagó si les gustaban los cursos de historia y formación ciudadana, si les parecían necesarios y si habían podido aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

**Tabla 9**

*Categoría VIII: creencias sobre la enseñanza de los cursos de historia y ciudadanía*

<b>Alumnos (como punto introductorio al tema del CAI)</b>
Creencias sobre el curso de historia: gusto, necesidad, posibilidad de aplicación en la vida cotidiana
Creencias sobre el curso de ciudadanía: gusto, necesidad, posibilidad de aplicación en la vida cotidiana

En la entrevista de los estudiantes, para complementar la categoría II (creencias sobre el CAI), la III (creencias sobre la memorialización) y la IV (creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema del CAI), se preguntó a los estudiantes sobre visión sobre la

violencia y se les pidió plantear sus perspectiva acerca de las razones por las que las personas actúan de este modo (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Categoría IX: creencias sobre la violencia en general*

<b>Alumnos (como punto introductorio al tema del CAI)</b>
Opinión sobre la violencia en general y sus causas

Cada una de las categorías contiene preguntas comunes que son complementadas por otras interrogantes vinculadas con el rol de cada uno de los tres tipos de participantes. Las comparaciones entre los tres actores se realizarán tomando en cuenta lo respondido a esas preguntas comunes sin perder de vista las relaciones que se establezcan entre esas respuestas y las que corresponden a cada uno de los actores.

En el diseño se planteó desde un primer momento una entrevista diferente para los estudiantes porque sus vivencias y su conocimiento diferían de los que manejaban los adultos (profesores y padres). En esa lógica, se tomó en cuenta la distancia temporal que han tenido los adultos para evaluar lo que sucedió en el CAI y perfilar una perspectiva. Además, se propuso una guía diferente porque una entrevista muy larga y que generara cansancio podía ser contraproducente para los fines de la investigación, ya que habría afectado la disposición para responder las preguntas<sup>15</sup>.

### **Diseño de análisis**

Mediante un proceso cualitativo sistemático de las respuestas de las interrogantes de la entrevista se pudo obtener resultados y plantear la discusión sobre las creencias acerca del tratamiento del CAI en esta institución específica. El análisis fue de tipo mixto porque, en primer lugar, se basó en los hallazgos previos del estudio de Ucelli et al. (2013) y en el marco teórico de las creencias (Pajares, 1992, Borg, 2001; y Fives y Buehl, 2011), y, en segundo lugar, se usaron mecanismos inductivos de análisis que provienen de la teoría fundamentada (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Esto se sostiene en la propuesta de

---

<sup>15</sup> En el proceso de entrevistas, se pudo notar cansancio y cambios en la disposición en por lo menos dos casos. Este impacto podría haber sido mayor con una entrevista más larga. Por otro lado, en el caso de los docentes, en la categoría IV, se profundizó en el rol docente porque la guía justamente estaba dirigida a aquellos que iban a expresar su propia voz acerca de lo que realizan desde su profesión. Para evitar la deseabilidad social y para poder acceder a las creencias (trascendiendo los conocimientos), era necesario plantear otras interrogantes que exploraran las distintas aristas de lo planteado inicialmente.

investigación cualitativa de Rodríguez, Gil y García (1999), quienes indican que los resultados dependen de una teoría previamente planteada en el diseño. Además, estos autores plantean que, en este tipo de investigaciones, es posible utilizar los métodos inductivo y deductivo a la vez. En ese sentido, las diversas herramientas utilizadas en la presente indagación cuentan con un antecedente que ha sido tomado en cuenta para la creación de un instrumento que permita identificar las creencias pedagógicas (Pajares, 1992; Fives y Buehl, 2011) sobre el tratamiento del CAI en aula.

Es importante mencionar que se han utilizado elementos de la teoría fundamentada porque esta está vinculada con un contexto específico. Se propone, de este modo, que lo que permite entender el fenómeno es la recopilación y análisis de los datos de un contexto situado (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). De esta manera, el carácter exploratorio de este trabajo hace necesario que se utilicen algunas herramientas de este tipo de aproximación, la cual, según Glaser y Strauss (1967) y Creswell (2009)<sup>16</sup>, ofrece las siguientes ventajas: permite una comprensión sólida, es sensible a lo expresado por los participantes y representa la complejidad del proceso. Estas últimas constituyen las razones por las que este estudio asume algunos procedimientos vinculados con este enfoque.

## **Procedimiento**

### *Procedimiento seguido para validar las guías de entrevistas*

La valoración de las entrevistas se realizó mediante el juicio de expertos. Se envió cada una de las guías a especialistas en psicología que manejaban el concepto de creencias y que conocían los elementos de la investigación cualitativa. Las observaciones que plantearon estuvieron vinculadas, en su mayoría, con el orden y con la adecuación lingüística de las formulaciones de las interrogantes.

La guía de los padres fue evaluada en conjunto con la de profesores, debido a que la primera presentaba las mismas preguntas que la segunda, con la diferencia de que esta última presentaba interrogantes adicionales. En ese sentido, esta guía recibió cuatro observaciones, de las cuales una fue de corte lingüístico (problema en la formulación de la pregunta), una estuvo relacionada con el orden y dos estuvieron vinculadas con el contenido.

En el caso de la guía de la entrevista a los padres se plantearon diez observaciones, de las cuales cuatro estuvieron relacionadas con la formulación de las preguntas, una estuvo

---

<sup>16</sup> Ambos fueron citados en Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010).

vinculada con el orden y cinco estuvieron asociadas al contenido. Respecto de estas últimas, en cuatro casos, se planteó una pregunta adicional y, en uno, se señaló la carga emocional que podían presentar las respuestas a la interrogante.

La guía de entrevista de los estudiantes fue revisada por dos especialistas. Ellas plantearon, en conjunto, diecinueve observaciones, de las cuales dieciséis estuvieron vinculadas con la formulación de las preguntas, dos estuvieron relacionadas con el orden y una con el contenido. Respecto de esta última, el comentario se centró en la falta de claridad en la pregunta sobre el proceso de madurez del estudiante en su proceso de escolaridad. La justificación para la inclusión de esa pregunta es que otorga un marco desde el cual se puede evaluar la interrogante sobre la preparación para abordar el tema del CAI.

Las observaciones planteadas fueron resueltas y han sido contempladas en la justificación del instrumento de investigación y también fueron tomadas en cuenta en el análisis. Luego de este proceso de valoración de las guías de entrevista, se procedió con el recojo de información en la institución educativa<sup>17</sup>.

La convocatoria con los padres se realizó de dos maneras. En primera instancia, se realizó una invitación oral luego de una charla de orientación psicológica dirigida a los padres<sup>18</sup>. Luego, se envió una esquila a los padres en la que se presentaba al investigador de manera oficial y se les consultaba si habían vivido en la provincia en el periodo de 1980 a 2000. A partir de eso, se pudo elaborar un comunicado que explicaba con mucho más detalle el proyecto de tesis. A este documento se le adjuntó el consentimiento informado y las autorizaciones para que participen los estudiantes. Fueron catorce los padres que cumplían con las características previstas en la investigación; respondieron positivamente siete de ellos.

Por otra parte, los estudiantes fueron convocados a través los comunicados enviados tanto a los padres como a ellos. Entre los once alumnos que cumplían con las características

---

<sup>17</sup> Antes de coordinar con los participantes, se conversó con la promotoría de la institución acerca de los fines de la investigación y de la posibilidad de generar un proyecto futuro que pueda retroalimentar la información recogida. La propuesta fue aceptada y se brindó al investigador toda la información y las facilidades necesarias para poder invitar a cada uno de los participantes. De esta manera, el investigador pudo contar con el apoyo de una persona que trabajaba en la institución, quien colaboró en todo momento con la logística requerida en el proceso de entrevistas. A continuación, se detalla lo realizado para solicitar la participación a cada uno de los actores.

<sup>18</sup> La organización de ese evento estuvo a cargo de la institución.

previstas en la investigación, aceptaron participar siete. El investigador contó con las autorizaciones de los padres antes de convocar a los estudiantes.

En cuanto a la participación de las profesoras, se conversó individualmente con cada una de ellas y se les explicó que la investigación forma parte de un proyecto educativo mayor de la institución y que resultaría muy valiosa su participación en esta iniciativa. A las profesoras, antes y después de las entrevistas, se les explicó que este trabajo de indagación puede favorecer el diseño de proyectos conjuntos entre docentes de diversas áreas. Se les planteó, además, que esta indagación permitirá la generación de espacios que atraigan la atención y el interés de los estudiantes por abordar los problemas sociales desde diversos campos del mundo académico.

### **Aspectos éticos**

En la charla inicial previa a las entrevistas, a todos los participantes se les entregó un consentimiento informado (padres y profesores) o un asentimiento informado (alumnos). Además, se les explicó que el diálogo sería grabado en formato de audio. Se aclaró que los datos obtenidos en las entrevistas serían utilizados de manera confidencial y anónima con fines exclusivamente académicos. Asimismo, el investigador se comprometió mediante la firma del documento entregado a realizar un uso adecuado y ético de los datos proporcionados. Por último, se les solicitó que firmaran la copia del consentimiento o del asentimiento.

### **Proceso del análisis de los datos**

Las grabaciones de las entrevistas se guardaron en una carpeta de un programa para almacenar archivos en línea (Google Drive). Los nombres usados para los archivos correspondieron a una codificación previamente establecida. Luego, esta carpeta se compartió con una persona que, previa firma de un documento de confidencialidad, transcribió todas las entrevistas. Los documentos de las transcripciones fueron almacenados en otra carpeta de Google Drive. Luego, el entrevistador organizó esa información mediante tablas en un procesador de texto para pasar a analizar la información.

Según los presupuestos de la teoría fundamentada, la codificación de los datos implica una división en categorías a partir de elementos que compartan rasgos que se corresponden. Las preguntas de la investigación ya plantean categorías que se replantearon

en el transcurso del análisis. En primera instancia, se trabajó mediante una codificación abierta que tomó como punto de referencia las categorías de las preguntas con las que se diseñaron las guías de entrevista: datos introductorios (punto de partida para el tema), creencias sobre el CAI, creencias sobre la memorialización, creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, creencias sobre el rol del docente, creencias sobre el rol de los alumnos y creencias sobre el rol de los padres. Es necesario recordar que se abordarán dos categorías adicionales: creencias sobre los cursos de historia y ciudadanía, y creencias sobre la violencia. Este tipo de codificación, en términos de Coleman y Unrau (2005, citados en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010), tiene por finalidad identificar propiedades de los datos y es esencialmente concreta. Las categorías se delimitan por la comparación de datos, pero todavía no se los combina ni se los relaciona. De esta manera, todavía no se extrae el significado subyacente que nos pueda ofrecer una revisión posterior (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En esa medida, el objetivo consistió básicamente en identificar temas recurrentes en las respuestas. Este proceso permitió identificar el continuum ‘evitación del tratamiento del CAI en aula-afrentamiento del CAI en aula’, el cual permitía ubicar sus posicionamientos en un espacio que permitía indagar sus dilemas sin polarizar ni restringir sus respuestas a una categoría fija.

Para realizar este proceso, se distribuyeron las respuestas de las entrevistas en tablas. Esta distribución de las respuestas sigue un patrón que permite leer en horizontal lo afirmado por todos los padres, profesores o alumnos respecto de una pregunta o de una categoría. En vertical, se puede leer toda la entrevista de un participante. En el cuadro que se adjunta a continuación se denota la estructura de esta tabla (Tabla 11).

**Tabla 11**

*Ejemplo 1: tabla de contraste de entrevistas a las profesoras*

**Categoría IV: creencias sobre la enseñanza-aprendizaje del tema**

Preguntas	Subcategoría	Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3	Conclusiones
Pregunta 1					
Pregunta 2					
Conclusiones					Contraste de conclusiones

Luego del proceso de codificación abierta, en el que se identificó el continuum que permitía organizar los datos y caracterizar a los tipos de participantes (evitación-

afrontamiento), se pasó a una codificación cerrada que se realizó mediante el programa Atlas.ti 7.0. Esta codificación se basó en las categorías que estaban presentes en los tres tipos de participantes, porque eran las que evidenciaban con mayor claridad el continuum identificado desde el primer tipo de codificación. Estas eran las que se presentan a continuación: denominación del periodo, importancia y valor de la enseñanza y de recordar, temores frente a la enseñanza y expectativa de conocimientos, rol de padres, rol de profesores (visión y rol de la experiencia docente), rol de los alumnos (madurez) y rol de la institución. Por último, se pasaron las respuestas a tablas a partir de las que se pudo plantear el análisis y la discusión que se presenta en el siguiente acápite.

## Resultados y discusión

La presentación de los resultados y la discusión de los datos se ha organizado mediante dos continuos identificados en los datos: evitación-afrontamiento y proximidad-distancia.

### *Continuum evitación-afrontamiento, y proximidad-distancia*

En el caso de este continuum, dos categorías principales que establecen una división entre el grupo formado por padres y profesores, y el que está conformado por estudiantes son las siguientes: evitación-afrontamiento. La primera es una categoría recurrente en el grupo de padres y profesores y la segunda caracteriza en mayor medida al grupo de los alumnos. Esto no quiere decir que la categoría ‘evitación’ no aparezca para el caso de los alumnos o que la de ‘afrontamiento’ no se presente en el caso de profesores y padres, sino que la recurrencia de aparición es menor.

La categoría ‘afrontamiento’ permite agrupar las respuestas en las que los estudiantes manifiestan interés por conocer y profundizar el tema. Además, esta categoría permite vincular a los estudiantes con los profesores, en tanto estos últimos plantean que se trabaje el tema para evitar que los estudiantes estén en riesgo frente a discursos violentistas que los puedan atraer. Por otro lado, respecto de la categoría ‘evitación’, los padres de familia se dividen entre los que están de acuerdo con la enseñanza del tema para que los procesos (como los acontecidos durante el CAI) no se repitan y los que asumen que el tratamiento del tema puede movilizar intereses de los alumnos que los acerquen a pensamientos de corte violento. En esa línea, tanto padres como profesores expresan temores vinculados al cuidado del otro. Es decir, abordan el tema como un riesgo por el ambiente al que se enfrenta el estudiante a quien se debe proteger de influencias negativas. Sin embargo, la forma de abordar esa protección genera una discrepancia: algunos padres y profesores asumen que el tema debe ser tratado para evitarlo y algunos padres consideran que el tema no debe profundizarse.

Asimismo, otro continuo que permite explicar los datos es el de proximidad-distancia. La primera categoría (proximidad) se refiere a aquellos participantes que eran adolescentes, jóvenes o adultos cuando inició el conflicto. Se asume, entonces que, cuanto mayor sea una persona, más ‘cercana’ es al conflicto debido a la conciencia de la ocurrencia del proceso. En ese sentido, la categoría distancia implica menor conciencia respecto del

proceso del CAI. Por esta razón, se puede afirmar que los estudiantes que participaron en la investigación se ubican en el polo de la distancia, debido a que nacieron a fines de los noventas (años finales del CAI según la periodificación de la CVR).

A continuación, se presentan los datos a partir de las categorías y los continuos planteados. Se ha distribuido la información a partir de las categorías que fueron los ejes de la codificación cerrada: denominación del periodo, importancia y valor de la enseñanza y de recordar, temores frente a la enseñanza y expectativa de conocimientos, rol de padres, rol de profesores (visión y rol de la experiencia docente), rol de los alumnos (madurez) y rol de la institución.

*Designación del periodo (Tabla 12, Tabla 13 y Tabla 14)*

**Tabla 12**

*Respuestas de los padres vinculadas con la designación del periodo*

---

**P 1: PADRE 1**

Bueno, diría de que demasiado se ha descuidado esa parte o sea ha sido un mal gobierno se podría decir; no ha habido un proyecto de repente para poder combatir eso. Se ha descuidado de repente demasiado la educación porque de ahí parte ¿no? ¿Por qué surgen rateros, violadores? Todo eso porque las familias no están bien formadas; entonces, el gobierno debería de trabajar más con las familias, apoyarles para que los hijos salgan bien, una buena familia.

**P 2: PADRE 2**

Una época violenta, casi muy poco conversamos de estos temas, pero, cuando así conversamos, siempre me he referido como terrorismo, época violenta, subversivos, con esos términos me he referido, época de la subversión, ¿no? Época del ochenta, 91 92.

**P 4: PADRE 4**

La época del miedo, la época del terror, la época de la inseguridad  
Bueno, en esas épocas era la época del terrorismo; ahí, había bastante.

**P 5: PADRE 5**

P: Le diría que ha sido un mal necesario.

E: Ya, esa sería la denominación.

P: Claro, mal necesario, porque también de tanta protesta, tanta, este... las autoridades eran más alineadas no había tanta corrupción, pero ahora no hay nada. Todo el mundo ahora es una corruptela general; en el municipio más pequeño, están metidos todos esos [...]

La situación del Perú era en esos tiempos, me recuerdo, había bastante terrorismo, inseguridad. No se podía andar en las calles.

**P 6: PADRE 6**

E: Ah, ¿qué pensaba del Perú? ¿Cómo estaba? En esos tiempos, estaba el terrorismo [...]

P: Yo normal en ese término sí lo utilizo porque aterroriza, pucha, porque no es como si tú salieras tranquilo cualquier día de tu casa y, en el momento en que se presenta eso... En esos tiempos, se presentaba ese tipo de actitudes violentas. No tenías esa seguridad de volver a tu casa. Te sentías aterrorizado.

**P 7: PADRE 7**

E: Pero se refiere a esa época por terrorismo

P: Sí, porque todo empezó el 83, todo empezó el 83 que fue la masacre de Uchuraccay y todo ha sido matanza, matanza, matanza. No hay cuándo lo puedan eliminar; no podrían tampoco; no se

---

---

podría, pero al menos se podría parar eso, eso dependiendo realmente de los políticos y del gobierno.

---

### Tabla 13

#### *Respuestas de los profesores vinculadas con la designación del periodo*

---

**P 1: PROFESOR 1**

Mmm, otra forma de llamar, bueno, angustia, la época de angustia, incertidumbre que vivía el país. Lo único...

**P 2: PROFESOR 2**

Lo único sería “épocas de terror”, basado como dice su propio nombre: “terrorismo”, épocas de violencia. No podría denominarlo de otra manera.

**P 3: PROFESOR 3**

Terrorismo

---

### Tabla 14

#### *Respuestas de los alumnos vinculadas con la designación del periodo*

---

**P 1: ALUMNO 1**

Época del terrorismo

**P 2: ALUMNO 2**

Época de terror

**P 3: ALUMNO 3**

A: Como una nación en oscuridad porque, como le digo, el Perú prácticamente se hundió en la oscuridad todo era un desastre

E: ¿Y si estas en una conversación cotidiana cuál es el primer término que se te ocurre?

A: Violencia, asesinato

**P 4: ALUMNO 4**

Terrorismo, época del terror, porque en realidad fue así

**P 5: ALUMNO 5**

Época roja por lo de Mao, por la sangre derramada, por los inocentes que murieron que dejaron a muchas de sus familias para poder luchar contra el terrorismo y quizás murieron

**P 6: ALUMNO 6**

El terrorismo

**P 7: ALUMNO 7**

La primera que se me vendría a la mente sí sería terrorismo

---

En el caso de los tres actores, la denominación mayoritariamente utilizada es ‘terrorismo’ (5 padres de un total de 7, 2 profesoras de un total de 3 y 6 alumnos de un total de 7). Se alude, en estos casos, al miedo, a la violencia y al terror. El padre 2 y el padre 5 aluden al proceso de una manera distinta. El primero aborda el tema como época de violencia, lo cual está dentro del marco semántico del terror. En cambio, el padre 5 aborda el proceso como un “mal necesario” pero se refiere a las acciones estatales y las plantea como un mecanismo frente a “tanta protesta”. Por otro lado, la profesora 1 aborda el tema usando los términos ‘angustia’, ‘incertidumbre’, que son sentimientos vinculados con el ‘terror’. Finalmente, entre los estudiantes, el alumno 3 usa los términos ‘nación en

oscuridad', 'violencia' y 'asesinato'. Y el alumno 5, además de usar el término terrorismo, alude a la 'sangre derramada' y 'época roja por lo de Mao'.

Las emociones expresadas por la mayoría forman parte de una creencia asociada al temor que implica el conflicto armado interno. Se vincula este proceso con un agente (el terrorista) que ejerce distintos tipos de violencia: subjetiva y objetiva (Žižek, 2009). La primera es aquella que implica la visibilidad, la percepción directa del acto concreto, mientras que la segunda es abstracta y anónima. Esta última se corresponde con una estructura. En este proceso, se habla en abstracto de elementos negativos que están asociados al temor. Más adelante, cuando se analice la evitación de la enseñanza, se podrá notar cómo el temor se refleja en determinadas formas de representar al estudiante como una posible víctima de un sistema invisible que constituye una amenaza para él y que lo puede vulnerar.

En este caso, no se utilizan las denominaciones usadas en el ámbito académico, político o educativo, lo cual justamente aleja el término del ámbito del conocimiento y lo acerca al campo de la creencia. Más allá de las discusiones políticas para llamar al periodo, el término 'terrorismo' está asociado directamente con sensaciones emocionales que parecen estar arraigadas. Las entrevistas evidenciaron que tanto los padres como las docentes están vinculados con distintos grados de temor. Ocupan, en ese sentido diferentes posiciones de sujeto respecto del temor o las expectativas respecto de la enseñanza (Edley, 2010). Estas posiciones no son fijas, sino que se replantean en el contexto. Se puede afirmar eso, debido a que la misma entrevista planteaba escenarios diferentes en los que se revelaron incluso dilemas ideológicos (Edley, 2010). Esto quiere decir que, a nivel cognitivo, no se plantean siempre repertorios coherentes, sino que pueden entrar en contradicción frente a determinados escenarios. La exploración de las demás categorías permitirá notar estas diferentes formas de hablar sobre el mundo, las cuales están condicionadas por esta convivencia entre creencias y conocimiento.

Por último, en el caso del continuo proximidad-distancia, no parece haber mucha diferencia en la alusión al terror en las denominaciones del periodo, dado que se ha identificado un patrón en la forma de categorizar la situación que incluye a los tres tipos de actores.

*Creencias asociadas a la necesidad de enseñar el tema y a la necesidad de recordar (Tabla 15, Tabla 16 y Tabla 17)*

**Tabla 15**

*Respuestas de los padres vinculadas con la necesidad de enseñar el tema y a la necesidad de recordar*

---

*Necesidad de enseñar el tema*

**P 1: PADRE 1**

¿Cree que los profesores deben mencionarlo en clase?

P: Yo creo que sí, bueno, como para que en forma de aprendizaje, no de que, si hay..., si tú quieres reclamar algo, reclama, pero sin llegar a provocar a que te dañen porque ¿qué hacemos nosotros? A veces nosotros mismos provocamos a que nos dañen; nos provocamos a que nos dañen, porque somos muy ligeros; no sabemos bien nuestros derechos. La mayoría somos ignorantes porque nos ofrecen algo; a los jovencitos les ofrecen 100, 200 soles y van a aventar piedras, a reventar las parabrisas y, sin querer, se hacen daño entre ellos mismos si ahora último se han enfrentado los choferes, los trabajadores. Había una pelea entre ellos. Los choferes querían avanzar los trabajadores no los dejaban.

**P 2: PADRE 2**

E: ¿Los profesores deben de trabajar ese tema con los estudiantes de los últimos grados de secundaria, cuarto y quinto?

P: Creo que no debería tratarlo

E: ¿Por qué?

P: Por lo que, carambas, a ver, nuestra, nuestra juventud actual está muy... Vive otras épocas. Yo veo a los jóvenes que parece que muchos de ellos cualquier [cosa] toman a la ligera, como se dice vulgarmente. Son muy aventados y creo que, si se tratan esos temas, ellos podrían querer imitar porque ahorita vemos nomás las redes sociales. Alguna cosa sale, algo novedoso, quieren imitar, quieren hacerlo. Pienso que, no sé, no sé; no, por ese motivo, tal vez no deberían tratar esos temas pienso que pueden salir y tratar de imitar, hacer algo que les puede perjudicar.

**P 3: PADRE 3**

P: Pero haciendo otros dicen que el terrorismo, otros dicen el terrorista es bueno; cuál será que pueden trabajar: lo bueno, lo malo, no sé

E: En ese sentido ¿cree que es problemático trabajar el tema?

P: No puede ser malo más bien enseñarles a ellos qué es terrorista, qué es narcotráfico, claro que puede ser

E: ¿Y por qué, o sea, qué, por qué usted cree que puede el profesor trabajar eso?

P: Haciéndoles ver para que ellos también tengan... A veces, otros dicen vamos a tal sitio o yo te voy a dar, tú vas a ganar tanto diciendo engañan; entonces, para eso, ellos ya van a estar preparados de eso [...]

E: ¿Estaría usted de acuerdo en que se trabaje el tema del terrorismo?

P: Haciendo ver todos estos, toditos esto, lo que está escrito todo (se refiere al material mostrado)

E: ¿Estaría de acuerdo con eso?

P: No

E: ¿Y por qué no?

P: Porque no, no pueden estudiar de los terroristas; se puede prevenir pero no estudiar. ¿Será bueno? Pero yo no te puedo decir porque no sé.

E: Su opinión es importante.

P: Por eso, te digo; para mí, no estaría bien que estudien eso, hacerles conocer para que no caigan pero estudiar, ya otro estudiar, es meterse así como usted me hace preguntas o responder o mirar. A veces, ellos dicen estos han estado mejor. Ahora matamos uno al otro. Puede ser ¿no?

---

**P 4: PADRE 4**

Sí lo pueden hacer, trabajar, pero como le digo en ese sentido de hacerles ver que cómo fue, cuáles fueron sus ventajas, cuáles fueron sus desventajas, hacerles ver en forma crítica que ellos aprendan a ver, a criticar, pero haciéndoles ver desde un contexto real cómo fueron las cosas ¿no? Y no porque también va a depender mucho de eso que el docente esté capacitado en eso, porque, si el docente también tiene esas ideas, por ejemplo, de reclamo, de esas cosas, esos resentimientos por la experiencia que puede haber vivido, entonces, lo dirige de otra forma, ¿no es cierto? Entonces, en cambio, gente que no ha vivido eso, eh, podría enseñar de otra forma ¿no? Por ejemplo, como parte de la historia nada más, porque yo creo que mucho influye el sentir de la persona en la historia, lo que ha vivido... Ponte que haya tenido experiencias, que se le haya muerto el papá. Lo enseña de otra forma; creo que influye eso.

**P 5: PADRE 5**

E: ¿Los profesores deberían trabajar este tema con los estudiantes de los últimos años?

P: Claro, yo pienso que sí.

E: ¿Por qué?

P: Por el mismo hecho que le digo, para que tengan conocimiento, porque hay muchos que salen y no saben. Yo me recuerdo las primeras veces; mi hijo me preguntó: “¿Papá, qué era el terrorismo? ¿Sí? ¿Eso había?”. “Sí había hijito; acá no es nada extraño”. Imagínate que uno que es que crezca, se haga así profesional sin saber eso, porque eso en algo te pone al día y te hace pensar de lo que era antes de las épocas que hemos vivido y de lo que es ahora, prácticamente todo pacificado, época bastante difícil. Yo creo que sí se debe.

E: Voy a especificar esta pregunta, ¿usted diría que es útil que los profesores trabajen este tema?

P: Yo pienso que útil, útil, no creo.

E: ¿Por qué no sería útil?

P: Por lo mismo, los profesores también tienen su ideología. Muchos profesores tienen distintas ideologías. Por ejemplo, yo me recuerdo que cuando estaban algunos profesores que les decían los rojos ¿no? Y ellos eran perseguidos, me recuerdo; eran desaparecidos hasta desaparecían aquellas entonces yo pienso que debe ser, como vuelvo a repetir, políticas de estado [...]

E: ¿Cuáles serían estos beneficios?

P: El beneficio es que de repente no caigan en lo mismo ¿no? Que eso a nada bueno conduce... Está demostrado que eso a nada bueno conduce

**P 6: PADRE 6**

E: Ahora, ¿los profesores deben trabajar este tema con los estudiantes de los últimos grados de secundaria, cuarto y quinto?

P: Yo sí, sí, en mi opinión, sí, que hagan ver lo que eran esos tiempos. Los profesores por historia tienen ese... deben de hacer ver en qué es la historia de nuestro Perú ... ver la forma cómo ellos han querido desarrollarse, qué querían buscar, a dónde querían llegar. Es bueno para que ellos también en su momento ven, reflexionen. Es necesario que ellos también sepan que... cuánto daño ha hecho al Perú, eh, este tipo de sector de guerrilleros, pucha, porque al final, viendo todo ese cauce, si alguna vez suceda este..., que ellos también sepan que no debemos seguir con la misma actitud de antes [...]

E: ¿Cree que es útil que los profesores trabajen el tema en los últimos grados?

P: ¿Qué tema?

E: El tema del terrorismo, ¿cree que es útil que lo trabajen?

P: Sí, sí, es útil para que ellos puedan diferenciar cuánto y qué es las cosas que ellos han hecho ¿no? En el Perú y qué no se debería hacer porque a la final, a veces, si no enseñamos esto a cuarto y quinto, a los últimos grados, ellos van a seguir viviendo con una incógnita “¿Qué era el terrorismo? ¿Qué era lo que buscaban? ¿Qué hicieron?” Es bueno que ellos sepan también porque para que ellos vean de una forma histórica de que el terrorismo solo ha traído daño y destrucción.

**P 7: PADRE 7**

E: ¿Es adecuado que los profesores trabajen esto? ¿Es útil que el colegio trabaje esto?

P: Es útil porque realmente ellos estén, qué le puedo decir, que sepan qué es lo que ha vivido el Perú. Nadie, por ejemplo, a mi hijo no le hablaría qué es el terrorismo, qué es lo que ha pasado. Si él escucha o alguien habla, va a estar en cero. Sería bueno hacerles recordar lo que el Perú ha vivido para que no vuelva a pasar eso [...]

E: ¿Qué es necesario que los profesores trabajen este tema?

P: Para mí, sí sería necesario que le hagan ver realmente qué es lo que ha pasado porque ha sucedido, porque a nivel nacional se ha visto eso. En La Oroya ha sido fuerte ese tiempo. En Lima, ha sido peor. Yo he estado acá en las dos épocas, en Lima y acá. Entonces, sí te afecta pensar que hoy en día que digan sí se van a lanzar ese partido la verdad que yo sí no estoy de acuerdo.

### *Necesidad de recordar*

#### **P 1: PADRE 1**

No, creo que no. Yo creo que sería mejor dejarlo, empezar una era, otra era donde no busquemos, pues, culpables, porque... ya para qué. Tenemos que buscar líderes que realmente estén bien formales y tengan una buena personalidad, que no se dejen involucrar, porque, a veces, uno, tú eres una persona intachable, que te gusta colaborar con tu población, eres bien dadivoso, pero llegas al poder y te dejas contagiar porque hay tanta lacra ahí y, en vez de avanzar, ¿qué haces? Te pudres igual que ellos. Y, ¿qué haces? Lo único que haces es robar. ¿Qué haces por tu país? No hacemos nada.

#### **P 2: PADRE 2**

¿Es necesario recordar lo que sucedió?

P: De repente, en temas así, ya con personas mayores, debemos recordar pero debemos tratar de que nuestra juventud no viva de esos recuerdos porque fueron épocas muy difíciles donde niños se quedaban sin padres, huérfanos, abandonados, viudas. Había de todo. Creo que fue una época muy difícil donde nuestros jóvenes debemos concientizar o mentalizar en otras cosas, no recordar eso. Las épocas han cambiado; creo que hay otros mecanismos para sacar adelante nuestro país, no de esa forma, no de esa forma.

#### **P 3: PADRE 3.**

E: ¿Ahora usted cree que es necesario recordar lo que sucedió en esa época, digamos es necesario recordar la etapa del terrorismo?

P: No recuerdo mucho; no recuerdo mucho

E: No, pero no le preguntaba por lo que usted recordaba, sino si usted cree que es necesario que se recuerde eso.

P: No quisiera.

E: ¿Por qué?

P: Porque hay muchas matanzas pue... muchas matanzas, terrorista no le haces caso. No le das; no, dice; mata. Para mí, no estaría bien. El presidente debe dar ya pena de muerte; yo quisiera pena de muerte para que tengan miedo porque ahorita no hay pena de muerte. En la cárcel están como sardinas, igualito. Ya matan con más razón

#### **P 4: PADRE 4**

Recordar sí sí pienso que es importante ¿no? Recordar para que uno... para poder entender. Ahora, ya somos mayores; ahora podemos entender el porqué, por qué sucedieron esas cosas, las consecuencias que trajeron, el mismo hecho del daño que han hecho al país, ¿no? O sea, recordar pero no para guardar rencor sino para tratar de superar también eso, porque esa es una forma de poder enfrentar, porque, a veces, mucho, frente a una mala experiencia, ya no quiere volver a recordar, pero yo pienso que, psicológicamente, uno no aprende a manejar esas cosas. No supera; no supera todas esas cosas.

#### **P 5: PADRE 5**

Claro, sí, es bueno eso; recordar siempre es bueno. Yo, por ejemplo, a mis hijos les hablo: “Suerte que ustedes están viviendo. A veces, cuando salen demasiado tarde, ustedes hubieran vivido en las épocas de terrorismo; a las siete ya estaban todos dentro de la casa. El que salía afuera,

---

detenido?” “¿Así era papá?” “Sí, así era hijito. Si quieres, entra a internet a ver cómo era las épocas de terrorismo ya y hay documentos en internet. Uno ingresa; mira qué era el salvoconducto, qué era el pañuelo blanco. Era una señal de que tú estás en paz. Te decían un “alto”. Así, tenías que mostrar tu pañuelito blanco o mostrar tu salvoconducto, mostrar que estás trabajando en la empresa. Tenías que pedir permiso”.

E: ¿Por qué cree que es necesario recordar?

R: Para que no... ellos tienen conocimiento de repente no es bueno es ¿no? Lo ideal sería hacer dentro de la democracia donde todo el mundo no te obligan a nada; todo el mundo tiene voz, tiene voto y ponerle a recordar a los hijos que no pueden caer en eso; de repente, cuánta gente ha caído por inocente, por querer probar, por querer reclamar. Entonces, es bueno mencionarles eso, también a los hijos a veces, por ejemplo, lo que ha sucedido en Francia. Yo le digo: “Mira, así era. Esto me hace recordar mucho a Tarata, en Lima, cuando en Miraflores un centro comercial grande... así, como vamos ahora a mal, igualito han puesto un carro, una bomba y han muerto cualquier cantidad de gente inocente. Imagínate, gente sin brazos, sin pierna, botados ahí. Igualito, ha sido lo de Tarata. Eso no es bueno meterse ahí, lo que me dijo también mi papá y ahora eso le digo porque por ahí también puede de repente resurgir, quién sabe los pueden convencer de que participen y vale prevenirles, conversar con los hijos sobrinos todos los que tengamos alcance o poderles compartir esto con los hijos.

**P 6: PADRE 6**

Bueno, para mí personalmente no tiene sentido poder recordar, porque al final solo nos va a traer recuerdos tristes que nada de bueno nos ha dejado. Al contrario, nos ha afectado, vivimos afectados, inconscientemente vivimos afectados. ¿Por qué recordar eso? Si alguien te hubiera, en tu niñez, te hubiese ofendido o delante de ti hubiesen te hubiesen frustrado tus ideas, vives con esa idea que no tiene nada de bueno poder recordar, más al contrario nos sentimos tristes.

**P 7: PADRE 7**

Sí, para mí sí para mí sería bueno recordar y los colegios todo eso o, más que nada, como padres, nosotros hacerles ver los videos a nuestros hijos porque los cabecillas todavía están, algunos están sueltos y como dicen que hoy en día el Movadef quiere lanzarse a la candidatura de la presidencia del Perú. Sería un error bien grande si ellos tienen la mentalidad de conseguir como se dice y arrasar con todos los inocentes que se venga o que se opone. ¿A dónde estaríamos llegando? Y la verdad uno como papá no quisiera y uno, como le digo, como papa y en el colegio deben impartirles, hacerles conocer lo que en esa época. Mi hijo de mí recién termina este año. Él todavía no conoce; no ha vivido esa época pero uno se le explica qué ha sido el terrorismo o algunos videos, ver, hoy en día, que dan algunas películas, hacerle entender el Perú que es bien fuerte. Entonces, para ellos, para el futuro de nuestros hijos, nuestros nietos no quisiéramos algo similar a que vivan ellos.

---

En el caso de la categoría que aborda la necesidad de la enseñanza del tema y, en esa misma medida, la necesidad de recordar, se puede notar que los padres evidencian creencias asociadas a la evitación o al afrontamiento respecto del trabajo del tema en aula. En el caso de los padres existe un continuum en el que dos de ellos se ubican más hacia el lado de la evitación (2 y 3). Tres (1, 5 y 6) se ubican en un intermedio, lo que muestra la presencia de dilemas ideológicos (Edley, 2010) que los hace oscilar entre evitación y al afrontamiento, aunque tienden más a lo primero. Por último, dos padres (4 y 7) tienden hacia el afrontamiento. En este continuum, los reparos disminuyen mientras más se tiende al afrontamiento. En el lado de la evitación, se asume que el conocimiento puede movilizar o

puede ser asumido de manera ‘superficial’. El padre 2, quien asume esto último, por ejemplo, preferiría que estos temas se aborden cuando las personas sean ya mayores de 25 años. Los tres padres que se plantean evitación y afrontamiento al mismo tiempo lo hicieron de manera frecuente a lo largo de toda la entrevista.

Asimismo, la visión de la necesidad de la enseñanza está asociada a la necesidad de recordar. Coinciden en la mayoría de casos. Es en este punto que las opiniones de los padres 1 y 6 contrastan respecto de los demás. Al principio de la entrevista, proponían que era mejor obviar el tema y, luego, cuando la entrevista entró el tema de la enseñanza, hubo un cambio de perspectiva. Se puede notar, en general, que existe una correspondencia en las posiciones asumidas frente a la ‘necesidad de la enseñanza’ y la ‘necesidad de recordar’, aunque esto no implica necesariamente inflexibilidad.

En términos del continuo proximidad-distancia, la situación es poco clara. El padre 3 que estaba en la adultez temprana cuando comenzó el conflicto (22 años) tiende a la evitación junto con el padre 2, que estaba en la pubertad (13 años) cuando inició el CAI. Los que se ubican en una posición intermedia tenían 6, 12 y 18 años en ese momento y los que tienden al afrontamiento tenían 13 años. Por lo tanto, no se ha encontrado un vínculo en este caso entre la edad de los padres y sus creencias respecto del conflicto.

### **Tabla 16**

*Respuestas de los profesores vinculadas con la necesidad de enseñar el tema y a la necesidad de recordar*

---

#### **Profesores**

---

##### *Necesidad de enseñar el tema*

#### **P 1: PROFESOR 1**

P: Sí, sí.

E: ¿Por qué?

P: Porque es necesario que ellos sepan lo que pasó. Es parte de la historia; es parte de la historia del Perú, así como se habla de la guerra de Chile, la guerra con Chile, de todas las guerras, batallas que tuvimos. Eso también fue una de las guerras o batallas que hemos librado todos. No el Gobierno, sino todos porque hemos sido parte de eso.

#### **P 2: PROFESOR 2**

E: En esa lógica, si yo le preguntara si los profesores deberían trabajar ese tema con los estudiantes de cuarto y quinto...

P: Sí sería factible y hasta incluso diría desde primero sería bueno para que... para que conozcan... que no estén en esas ideas erradas como lo que me pasa actualmente porque tratas de hacerles entender y como que no... no quieren entender actualmente como dicen. Uno, es el descuido de los padres, mucha publicidad errónea a través de las redes y se dejan dominar por eso. Sería factible que justamente los docentes y no solamente de un curso sino a través de todos los grados de lecturas de una y otra manera se les hiciera ver, cosa que ellos tomaran un poquito de consciencia.

Eso es mi parecer.

---

**P 2: PROFESOR 2**

E: ¿Usted cree que es útil que los profesores trabajen esto?

P: Sí.

E: ¿Por qué?

P: Es bastante; es que esta niña está con las ideas equivocadas ahorita. Yo conversé con la madre [...] pero que [la niña] me salga con esos comentarios me preocupa porque es fácil de que otros le hagan caer dentro de las ideas, porque la niña basta con que diga: “No, yo, esto, qué me importa”. Prácticamente, está dando la contra y, si viniera una persona con esas ideas, la niña es más fácil de irse con esas ideas y, si puede con uno, digo yo, es como la mala hierba; basta uno acarrea a los demás. Entonces, yo creo que, si con esa niña se puede lograr algo distinto, hacerle reflexionar, creo que podríamos cambiar bastante.

**P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Los profesores deberían trabajar este tema con los estudiantes de cuarto y quinto?

P: Sí.

E: ¿Por qué?

P: Porque son jovencitos más que pueden... Su pensamiento crítico ya está desarrollado y digamos para que, en estos del Movadef, por ejemplo, yo escucho a los adolescentes y, por eso, le vuelvo a decir un joven que diga no, que sí, que el terrorismo. Hoy día creo que con tercero hablamos de la Comisión de la Verdad. Decía: “Yo estoy de acuerdo porque hizo cosas buenas y cosas malas. “¿Qué cosas buenas ha hecho o solamente es para sentirse uno parte del movimiento revolucionario, etcétera? Sino que tienes que conocer su filosofía su pensamiento y si realmente compartes tú ese pensamiento o en qué estás. No puede ser que sí, que no. Entonces, sí yo creo que con los jóvenes tenemos que enseñarles no solo desde la historia, sino todo lo que ha vivido uno de la experiencia. “Ah, tiene razón” “Porque porque [no] te estoy hablando, te estoy diciendo que te afilies a este movimiento, sino te estoy diciendo toda la bola de terror”. Sí, ya eso es como recordarles esto que ellos no han vivido.

*Necesidad de recordar***P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Es necesario recordar lo que sucedió?

P: Recordar no para sufrir ni para lamentarnos sino para que no se vuelva a repetir porque, si un grupo está saliendo y quiere legalidad, supuestamente no van a hacer lo mismo, pero están bajo esos principios. Obviamente va a salir. De repente, no será la misma magnitud pero va a haber. Entonces, lo que tenemos que hacer es que se debe recordar pero no con el afán de censurar o criticar sino que ver que esto no se vuelva a repetir.

**P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Cuál sería una respuesta a una pregunta como si es valioso que se recuerde?

P: ¿Valioso, valioso? No pero sí necesario

E: ¿Por qué no sería valioso?

P: Valioso porque le estaríamos dando un valor exagerado; de repente, necesario. En cambio, es algo que todos necesitamos saber, pero valioso le estaríamos dando un valor muy especial que, a mi parecer, sería enaltecerlos a ellos y no merece.

**P 2: PROFESOR 2**

E: Si es necesario recordar lo que sucedió en esa época del terror...

P: A mi parecer actualmente sí porque sería bueno. Actualmente, por ejemplo, veo tantas cosas, por ejemplo, que actualmente surgen ciertos temas y que los jóvenes desconocen el tema, y, en cierta parte, me molesta un poco porque hablan cosas sin sentido. Ya lo he vivido en el salón de primero, de cuarto, que generalmente los jovencitos, no sé si por un tono de rebeldía, hablan tonterías queriendo apoyar a esas nociones que se dieron en esas épocas. Creo que sería bueno recalcarles, hasta incluso hacerles ver cuál ha sido la situación. Yo también lo viví en esas épocas, pero no lo viví como lo vivieron los jóvenes de aquella época, pero, de todas maneras, queda cierto

---

resentimiento, se podría decir, de todo lo que pasó y, actualmente, al darte cuenta de que muchos jóvenes no conocen esta situación, es un poco frustrante. Tratas de enseñarle pero ellos no tienen la idea como debe de ser, entonces, tratar un poquito de concientizarles respecto a esto porque actualmente estamos viviendo una época, se puede decir, que prácticamente estamos retrocediendo al pasado y volver a vivir esa situación a mí para mí sería desastrosa.

E. ¿Es valioso recordar lo que sucedió? ¿Podría decir si es valioso?

P: ¿Positivo como decir? Positivo no creo por todos los daños pero, si se trata de recordarlo, sí para generar consciencia en los jóvenes de hoy, pero valioso, positivo, que haya dejado... No creo; ha sido todo lo contrario.

E: ¿El recordar eso es valioso, no los hechos en sí, sino recordar la etapa del terror?

P: La forma de nociones culturales yo creo que sí siempre, como dice uno, estar informado para saber de qué se habla y para no caer, pienso, esa es la idea que yo tengo con respecto a esto.

**P 3: PROFESOR 3**

E. ¿Cree que es valioso recordar lo que sucedió?

P: Valioso en el sentido de que no debemos olvidar esa ola de terror que ha vivido el país y que nos ha costado mucho salir y que, o sea, para que los jóvenes aprenden no aprendan a ser terroristas sino que aprendan a valorar esta historia dolorosa que hemos vivido como Perú.

---

En el caso de las profesoras, se evidencian creencias asociadas al enfrentamiento, debido a los beneficios que puede generar el hecho de enseñar y recordar el tema. El discurso tiende a las creencias asociadas a la expectativa que subyace al afrontamiento, porque se plantean posibles consecuencias positivas a partir de lo que puede significar el conocimiento de lo que sucedió. Se asume que puede evitar malas decisiones futuras. En este sentido, el discurso de las docentes se asemeja al de los padres 4 y 7. Están de acuerdo en que el tema sea abordado para evitar que situaciones así se repitan. Es decir, este grupo maneja creencias similares respecto de la necesidad de abordar la problemática del conflicto armado interno.

En términos del continuo proximidad distancia, las profesoras 1 y 3 tenían 10 y 7 años respectivamente cuando inició el conflicto. En cambio, la profesora 2 nació 4 años después de ese momento. Las tres coinciden en su tendencia al afrontamiento. Si sumamos este grupo al de los padres vemos que parece existir una tendencia hacia el afrontamiento mientras menor era la edad al inicio del conflicto. Los hallazgos no son concluyentes en ese sentido, pero podrían ser confirmados con estudios posteriores.

**Tabla 17**

*Respuestas de los alumnos vinculadas con la necesidad de enseñar el tema y a la necesidad de recordar*

---

*Necesidad de enseñar el tema*

**P 1: ALUMNO 1**

E: ¿Crees que se debe profundizar este tema en clase, el tema del terrorismo en clase?

A: Sí, porque es un tema interesante que nos ayuda a saber más de lo que pasó y cómo se vivió esa época.

---

---

E: Si te preguntara si es necesario conocer o profundizar este tema ¿qué me dirías?

A: Que sí es necesario

E: ¿Se te ocurre alguna razón por la que sea necesario?

A: Para estar más informados de lo que pasa

**P 2: ALUMNO 2**

E: ¿Crees que ha sido útil hacerlo en clase por ejemplo?

A: Sí, porque nos enseñaron bastante sobre todo lo que pasó y eso

E: ¿Y crees que en ese sentido ha sido necesario que lo trabajen en clase?

A: Mmm, sí, porque, como le digo, mucho, por ejemplo, yo antes no sabía de todo lo que había ocurrido como que los terroristas mandaron a matar a diversas personas, a líderes o también eran como extorsiones para lograr lo que ellos querían.

E: ¿Crees que es beneficioso conocer o utilizar ese tema?

A: Sí, porque de todo lo que ocurrió hay una enseñanza y creo que sí

E: ¿Crees que es problemático conocer o profundizar este tema?

A: No, porque ya son hechos que ya pasaron y no está mal recordarlos o hacer

**P 3: ALUMNO 3**

E: ¿Es necesario conocer profundizar este tema?

A: Claro, porque, como ya le dije, así vamos a aprender los jóvenes, nos vamos a educar y vamos a saber diferenciar lo bueno de lo malo y en lo que le ha hecho bien al Perú

E: ¿En clase es útil conocer profundizar este tema?

A: Sí, es muy útil.

E: ¿Qué beneficio le traería a la clase en términos educativos?

A: Uno, que conoceríamos la historia de lo que ha sucedido. Otro, nos educamos acerca de ese tema, nos informamos acerca de las consecuencias que puede traer ese actuar y básicamente eso.

**P 4: ALUMNO 4**

E: Ahora, eh, crees que se debe profundizar este tema en clase, sobre el terrorismo, crees que se debe profundizar este tema en clase...

A: Yo creo que sí, pero los datos importantes; la profesora sí nos dio como fechas, las cosas más importantes y profundizarlo sí, pero, o sea, con cosas así relevantes

E: En ese sentido, [...] ¿es necesario conocer profundizar este tema en clase?

A: Mmm, tan necesario, necesario, no, pero, o sea, por lo menos saber lo más importante yo creo que sí.

E: ¿Cuál sería la razón por la cual crees que sí?

A: O sea, que no, no tomarlo tanta importancia... Ah, yo creo que para otras personas sí sería importante para las que sí se empapaban más del tema pero [...]

E: Ahora, en un primer momento, cuando respondías la pregunta, me decías que no era tan necesario.

A: Porque siento que no me va a servir; yo siento, porque en realidad sí me sirve porque me pueden preguntar y si no respondo yo sí me sentiría mal.

E: Ya, ahora, este, ¿es útil trabajar esto en clase, profundizar esto?

A: ¿Si es útil? Ehmm, tanto tanto profundizar, no creo, pero, como le digo, las fechas importantes, que sí que realmente debemos saber: cuándo fue la captura de Abimael, cuándo sucedió lo de Frecuencia Latina. Yo creo que sí.

E: Ahora, eh, lo que te podría preguntar es por qué crees que no es tan útil profundizar.

A: Mmm. como le digo, para mí particularmente no es tan útil, pero para las personas que sí les interesa para ellos sí y sería útil para ellos porque, por ejemplo, como sería útil para un tema de investigación algo así.

E: Para ti, ¿por qué no sería útil?

A: Para mí, porque tan útil no, pero sí es útil pero no para ponerme a investigar, sí saber del tema, pero no como para ponerme yo a investigar [...]

E: Ahora ¿es problemático conocer o profundizar ese tema?

---

---

A: ¿Problemático? No, porque es nuestra historia y yo creo que nos pertenece y un problema profundizar el tema no...

**P 6: ALUMNO 6**

E: ¿Crees que se debe profundizar este tema en clase?

A: Sí.

E: ¿Por qué?

A: Porque creo que así nosotros estaríamos más enterados de lo que realmente pasó, paso a paso cómo sucedieron las cosas o por qué sucedió eso [...]

Porque podríamos aprender más o saber más de lo que no sabemos o lo que sí; creo que podemos saber más sobre los hechos o el porqué de qué o algo así para estar más enterados porque creo que no sabemos mucho sobre el tema [...].

E: ¿Es problemático conocer o profundizar este tema?

A: Sí.

E: ¿Por qué?

A: Porque creo que, como le dije, no pasó en nuestros tiempos sino en los tiempos de otras personas y creo que es problemático y, sinceramente, es algo doloroso para ellos y es donde se genera el problema.

**P 7: ALUMNO 7**

E: ¿Crees que se deba profundizar este tema en clase?

A: Para que todos pongamos a reflexionar lo que sucedió en el Perú, hoy se está viviendo en París también ¿no?

E: ¿Es necesario conocer o profundizar este tema en clase?

A: Sí, para que cada uno esté, se puede decir, empapado del tema, cada uno de acuerdo a los sucesos que pasaron en Perú [...]

E: En clase, ¿crees que es problemático trabajar este tema?

A: Se puede trabajar lo que es global el terrorismo, los hechos, los grupos, los terroristas, cómo se originó todo eso.

E: ¿Crees que es beneficioso conocer o profundizar el tema en clase?

A: Beneficioso, no tanto, pero sí un poco necesario para saber lo que sucedió.

E: ¿Por qué no sería beneficioso y sí necesario?

A: Necesario para poder saber lo que ocurrió en el Perú, lo que pasó, y no sería tan beneficioso porque algunas personas no estarían a gusto tanto con el tema.

*Necesidad de recordar*

**P 1: ALUMNO 1**

E: ¿Crees que los ciudadanos debemos recordar estos hechos o es mejor olvidarlos?

A: Recordar para mmm, para ser más conscientes de nuestros actos y pensar mejor en nuestras decisiones

E: ¿Crees que es útil recordar?

A: Sí, porque nos permitiría pensar más en lo que vamos a hacer

**P 2: ALUMNO 2**

E: ¿Crees que los ciudadanos debemos recordar estos hechos o es mejor olvidar?

A: Yo creo que es mejor recordar para que las personas tomen una decisión más correcta al elegir a sus candidatos porque es que, al elegir mal a ellos, que surge oposiciones y grupos con nuevas ideas y cambios radicales matando a mucha gente.

**P 3: ALUMNO 3**

E: ¿Crees que los ciudadanos debemos recordar estos hechos o es mejor olvidarlos?

A: Yo creo que sí es necesario recordarlos.

E: ¿Por qué es necesario?

---

---

A: Porque han sido parte de la historia de nuestro Perú y así podemos darnos cuenta de lo que ocasiona este tipo de actos de guerrilla, que solo causan violencia y muertes que no llevan a nada bueno.

E: ¿Crees que es útil recordar?

A: Claro, porque de eso se aprende... Así podemos educar a los niños y a las generaciones de ahora que eso ha llevado así a un mal país.

E: ¿Crees que es problemático recordar?

A: Yo creo que no porque no puede ser problemático, porque de eso aprendemos, y yo creo que lo que aprendemos no nos puede traer problemas.

E: ¿Genera beneficios?

A: Sí, yo creo que sí... la educación de las personas, de los niños, de los jóvenes.

**P 4: ALUMNO 4**

A: Yo creo que es bueno recordarlo y, más que nada, el Estado debería tomarlo en cuenta, porque eso no surgió así de un 'de repente' sino fue poco a poco como ahora está comenzando y yo creo que sí le debemos de tomar importancia.

E: Dijiste que algo estaba comenzando qué está comenzando ahora

A: Por ejemplo, por ese tiempo, le decían ahí, en el tiempo cuando Fujimori, cuando Alan García estaba en ese periodo, él no le tomó mucha importancia porque fue como ahora, en los colegios, de la delincuencia, de que las personas a los empresarios, cómo los empresarios son afectados y todo yo creo que también así [...]

E: ¿Crees que es útil que las personas recuerden estos hechos?

A: Mmmm que recuerden que... como para las personas que no les interesa, creo que no sería útil, pero esas personas que sí fueron afectadas los familiares, para ellos, recordarlos es inevitable.

E: ¿Crees que es necesario que los ciudadanos recuerden estos hechos?

A: ¿Yo soy ciudadana? Ehmmm, sí, porque es historia y es parte de nuestra historia y sí es importante recordarlo.

**P 5: ALUMNO 5**

A: Creo que se debe recordar para entender que la violencia no lleva a nada bueno, que puede traer pérdidas que ya no se pueden recuperar y todo esto.

E: Esta pregunta la voy a desagregar, ¿tú crees que es útil que los ciudadanos recuerden estos hechos?

A: Sí, también los ciudadanos en general, porque, de esta manera, se puede evitar muchos tipos de violencia que se da en toda la nación, porque hemos escuchado que lo del terrorismo puede volver a suceder porque hay muchas personas que enseñan al resto de jóvenes para que puedan luchar. Es ahí donde la ciudadanía entra a tallar ahí [...]

E: ¿Crees que es problemático que los ciudadanos recuerden?

A: Depende de qué persona lo recuerde porque, si es una persona que está vinculada al ideal que tienen los de Sendero o MRTA, puede ser que esta persona quiere o pueda volver a ocasionar todo esto y, si es una persona que está alejada, también porque de esa manera puede contar a sus hijos a las personas que están a su alrededor para que puedan caer en la influencia de otros [...].

E: Ya, ahora, ¿crees que genera beneficios que los ciudadanos recuerden estos temas?

A: Beneficios creo que no, porque, de todas maneras, hay dolor y tristeza y ver, en tu país, en las mismas personas que se mataban, creo que no es bueno. Creo que hay que tener otro concepto.

**P 6: ALUMNO 6**

E: No te preocupes, ¿crees que los ciudadanos debemos recordar estos hechos o es mejor olvidarlos?

A: Creo que es mejor olvidarlos.

E: ¿Por qué?

A: Porque creo que, cuando los que vivieron o los que estuvieron ahí, volver a recordar lo que ya pasó es como algo de recordar lo vivido, algo triste, pero creo que a veces es bueno recordar es como que [...]

E: ¿Por qué sería mejor olvidar?

---

---

A: Ya lo dije, porque recordar es como, sinceramente, no nos puede afectar porque sinceramente no hemos vivido en esas épocas o ese tiempo, pero sí es para personas que sí lo vivieron, algo así, es muy difícil recordar y creo que es mejor olvidar.

E: ¿Crees que es problemático recordar?

A: Sí, porque creo que se vienen todos los recuerdos a la persona y es como algo que vuelve a ellos, que solo les puede causar tristeza y dolor.

**P 7: ALUMNO 7**

E: ¿Crees que los ciudadanos debemos recordar estos hechos o mejor olvidarlos?

A: Sí, sí, mejor recordar los hechos que pasaron porque, en parte, el gobierno, esos grupos, fueron capaces de hacer. No se hizo pronto; varias personas estuvieron involucradas y que nunca debemos olvidar y que no debemos dejar que vuelva a pasar [...]

E: ¿Crees que es problemático que se recuerden estos hechos?

A: Para algunas personas será porque han perdido muchos familiares en esos atentados, muchas pérdidas materiales también.

E: ¿Crees que genera beneficios recordar estos hechos?

A: En parte, las personas afectadas no creo que salgan afectadas [...]

E: ¿A las personas que no fueron afectadas les genera algún beneficio recordar?

A: Como vuelvo a decir, para que no llegue a esos atentados para que no vuelva a suceder.

---

En el caso de los estudiantes, existe un consenso respecto de la ‘necesidad de la enseñanza del tema’. Las respuestas están vinculadas a las creencias basadas en la expectativa del conocimiento, lo que se vincula con sus respuestas respecto de la ‘necesidad de recordar’, porque, en este último caso, se asocia el recuerdo con la posibilidad de poder tomar decisiones informadas en el futuro. El único reparo que expresan al respecto es que el recuerdo puede ser problemático para los que hayan sufrido violencia. Esto sucede en el caso de los alumnos 4, 5, 6 y 7. El caso en el que la respuesta de ambas necesidades contrasta es el del alumno 6. Por un lado, asume que se debe enseñar y, por otro, plantea que es mejor no recordar. Este estudiante es el hijo de uno de los padres que tiende a la evitación de la necesidad de la enseñanza y de la necesidad de recordar. Esto se explica a partir del hecho de que fue uno de los casos en los que se reportó un incidente de violencia que afectó directamente la familia. Asimismo, los alumnos 4, 5 y 7 plantean que el recuerdo es mejor evitarlo en los casos de personas afectadas, lo que revela empatía respecto del otro.

En términos del continuo proximidad-distancia, nos encontramos ante un grupo de participantes que nace en el penúltimo año de la periodificación del CAI [1999], por lo que su distancia temporal respecto del evento es mayor a la de los participantes anteriores. Podemos establecer un vínculo de esa característica con su tendencia al afrontamiento. Un hallazgo similar lo podemos encontrar en el estudio de Ucelli et. al. (2013). Si unimos este grupo a los anteriores, la tendencia del vínculo menos edad-más afrontamiento se afianza.

*Creencias vinculadas con los temores y expectativas frente a la enseñanza del tema (Tabla 18, Tabla 19 y Tabla 20)*

**Tabla 18**

*Respuestas de los padres vinculadas a los temores y expectativas frente a la enseñanza del tema*

---

*Creencias vinculadas con las expectativas frente a la enseñanza del tema*

**P 1: PADRE 1**

P: No creo, como le digo, si se trata, por ejemplo, yo creo que todo análisis es bueno, sin querer de repente utilizar al joven sino enseñarle, porque de eso se trata, que analice y vea las cosas buenas y que, de repente, él saque sus propias conclusiones que, realmente, cómo podemos hacer o qué no debemos hacer. Yo pienso que acá, si viviéramos más unidos, más en comunidad, no tendríamos tantos políticos rateros. ¿Por qué está robando y feliz? No decimos nada; no hacemos nada. Es que lo hemos elegido. Es que eso es así; el que entra va a robar. O sea, qué pensamiento tenemos.

**P 2: PADRE 2**

P: En cierto modo, de repente, puede traer problemas ¿no? En nuestros... Yo creo que no sería bueno para los jóvenes porque son situaciones difíciles que creo que, como padre, yo no me gustaría, bueno, tratar el tema; de repente, ligeramente, como una pequeña historia, puede ser ¿no? Pero no recomendaría que lo traten así a profundidad, porque, en cierto modo, yo le comento de que las personas que, a veces, tratamos esos temas en esas épocas, por ejemplo, yo, cuando tenía más o menos 20... Deberían tratarlo esas personas que han estado involucradas en todo eso que era el terrorismo. Ahora, digo, yo en la universidad, de repente, que te enseñan, te traten eso. Muchos lo tomamos a la ligera; queremos experimentar las cosas y no me gustaría que mis hijos [...], por ejemplo, estén con ese tema tratando así mucho.

**P 3: PADRE 3**

E: ¿Y si le pregunto cuál es la razón por la cual no quisiera que los alumnos trabajen esto?

P: Yo no quisiera porque ellos van a estar pensando ver esto, agarrar las armas, agarrar todo esto. Puede, pero haciendo estudiar de otra manera, capaz puede ser otra cosa [...]

E: ¿Sería problemático tratar este tema en el colegio?

P: Para mí sí, porque estudiar esto de que ha sido terruco, esos años, viéndole todos que hacen, mira. Para mí, también sería problemático verlo.

E: ¿Por qué sería problemático?

P: Porque, a veces, los jóvenes quieren practicar hacer eso, puede, para eso. Para mí no estaría bien eso pero para mí...

**P 4: PADRE 4**

E. Usted, ¿diría que enseñar este tema es problemático? Si los profesores trabajan este tema, ¿sería problemático?

P: Para el profesor, si no está preparado, si no entiende cuál es el objetivo o qué se quiere lograr en los alumnos, para ahí, sí sería problemático, pero, si está capacitado, está preparado, tiene bien definido qué quiere lograr al tratar este tema, yo creo que no sería problemático [...]

E: ¿Piensa usted que es problemático trabajar el tema en la institución?

P: Problemático, no.

E: ¿Por qué piensa que no?

P: Porque tendríamos que darle a conocer un marco general de todo lo que ha ocurrido. Problemático, ¿en qué sentido sería? No, no le encuentro el sentido de que sea problemático.

**P 5: PADRE 5.**

E: ¿Y usted diría que es problemático que los profesores trabajen esto?

P: No, problemático, no pienso que sea problemático.

E: ¿Por qué no piensa que sería problemático?

P: Porque hablarles de un hecho sucedido, la historia del Perú... No, no habría problemas.

---

---

E: Ya y ¿usted piensa que hablar de este tema genera beneficios?

P: Sí [...]

E: ¿Sería problemático trabajar ese tema aquí en esta institución?

P: Mmm, no creo que haya mucho problema tocarlo así, como le digo, como parte de la historia, así como dice usted, analizando profundamente, no de cómo lo va a captar cada uno, porque todos no somos iguales. Unos, de repente, no faltará uno que diga: “No, yo me pego a esto. Imagínese; puede despertar en él eso”.

**P 6: PADRE 6**

E: Claro, ya, ahora, ¿cree que es problemático que los profesores trabajen este tema?

P: No, no creo, porque estamos en el año 2015, en que todos los chicos están más adelantados en conocimiento, captan rápido, comprenden rápido también y yo creo que hay mecanismos de parte de los profesores para que lo puedan llevar de una manera muy profesional, para que puedan desempeñar y dictar en sus clases a sus alumnos. En ese término, yo creo que ah ... eh a los alumnos se les debe de dar conocimiento de todo este tipo de actitudes [...]

E: ¿Usted diría que es problemático trabajar este tema en el colegio?

P: Trae controversias a veces los chicos que, actualmente, unos son muy despiertos; otros, relajados o muy rebeldes. Entonces, tema puede acarrear, siempre y cuando este tema no ha sido bien enseñado, bien llevado. Hay muchos jóvenes que se rebelan y toman la enseñanza como si fuera rebeldía. Tratan de imitar, pero de forma muy negativa. Entonces, yo creo que también hay que tener cuidado en ese sentido para poder enseñar todo sobre este tema; hay que tener un poco de creatividad y, más que nada, para poder llegar con mucho profesionalismo [...]

**P 7: PADRE 7**

E: ¿Diría que es problemático que los profesores trabajen el tema?

P: No, ¿por qué sería problemático? No lo veo problemático; sería, como se dice, un tema más que incluyen en su curricular educativo de los profesores y sería bueno que ellos hagan ver, como le digo, hay gente que no sabe, como le digo, preguntan, no saben qué es terrorismo, qué es Sendero qué ha pasado en Perú, en Tarata. No sabe. Entonces, están fuera. De mí sería bueno, para mí sería bueno.

*Creencias vinculadas con los temores respecto de la enseñanza del tema*

**P 1: PADRE 1**

Sí, por ahí, querrían, de repente, utilizar a los chicos, que no realmente sean... que no sea un análisis íntegro, sino que de repente haya otros intereses ¿no? Para, a veces, eso es lo que sucede porque a mí me han comentado que en las universidades hay terrorismo. Entonces, yo tengo temor a mi hijo siempre le digo: “Cuidado, cuidado, hijito, y le digo lo que le menciono a usted, que los terroristas son personas muy resentidas, que quieren vengarse de todo lo que han hecho. En el fondo, tienen razón, tienen razón, porque a mí también me hacen algo trato también de vengarme, pero, si soy una persona sana psicológicamente, sana, me han tenido bien, si veo alguien que está haciendo eso, digo: “No, este pobre ha tenido problemas. Tengo que ayudarlo”. Eso, yo eso sí sería mi temor, si quisieran utilizarlo para otras cosas que no son lo que realmente debería de ser.

**P 2: PADRE 2**

Como le decía, los jóvenes están propensos al experimento también. Entonces, por trabajar el tema, ver qué sucede, podemos hacer esto... A veces, de poquito se empieza y digo, de repente querer imitar... Podemos hacer así, formar de repente un grupo; o sea, ese es el temor. Está en esta situación. El temor es que de repente pueden caer, llevarlos. Eso es lo que me preocupa. A mí no me gustaría que estén metidos en esos temas los jóvenes.

**P 3: PADRE 3**

E: Si se trabajara el tema, ¿cuál sería su preocupación o temor?

P: Mi temor sería que mi hijo agarre esas cosas, que sea terruco, tapar su casa. Eso sería porque está estudiando ese método de ser terrorista. Eso sí me daría miedo.

---

**P 4: PADRE 4**

E: ¿Cuáles serían sus temores o preocupaciones al respecto?

P: Que no le llegue los datos tal como debe de ser, que no le llegue la información tal y como debe de ser... Otra cosa, como le decía, a la actitud del maestro de que puedan influir en el conocimiento y en el sentimiento que pueda tener el estudiante

E: El maestro tendría que tener una actitud adecuada.

P: Claro, adecuado

**P 5: PADRE 5**

Mi temor sería que, de repente, de tanto eso. mi hijo analice y logre, de repente, formar parte de estos grupos, tanto puede ser que nada saben, cómo puede reaccionar una persona y dice: "Nuevamente vamos a reorganizar esto". Se vuelve un resentido social, pero, por eso, como vuelvo a repetir, hay que tener mucho... cómo lo reciba cada uno y cómo estamos también depende del hogar, de cómo estamos en el hogar. Eso yo creo que repercute aquí; un hogar bien formado yo creo que no tendría problemas.

**P 6: PADRE 6**

Uno de los temores puede ser que los muchachos, mira, viendo todo el aspecto como lo van a enseñar así los profesores... El temor es que, a veces, los jóvenes puedan imitar ¿no? A estas cosas, entonces, imitar en el sentido de que el más fuerte o tomar estrategias para poder adquirir algo a través de violencia... Ese es el temor que puedan aprender este esta esa actitud negativa. Ese es el temor.

**P 7: PADRE 7**

Preocupaciones, no; temores, tampoco, porque, como padres, uno sabe cómo los lleva y encamina a sus hijos. Entonces, no creo que mi hijo va a decir: "Mamá, que sí... que... que lo otro. Me voy". Está de acuerdo. ¿En que está de acuerdo? ¿En qué? Le puedo decir [para] conocer más del tema y no dejarse llevar por terceras personas.

En el caso de esta categoría, varios padres asumen que abordar el tema en clase no es problemático. Es el caso de los padres 1, 4, 5, 6 y 7. En el continuum planteado en la categoría 'enseñanza del tema' (evitación-afrontamiento), estos padres o se ubicaban en el medio o tendían al afrontamiento. Dos padres (2 y 3), como sucedía en la categoría anterior, expresan temor y tienden a la evitación. Cuando la pregunta sobre lo problemático se contrasta con la pregunta directa sobre los temores respecto de la enseñanza, el grupo que evidencia el temor se hace mayoritario. En esa medida, la mayoría tiende a la evitación, excepto 7. Los demás padres asumen que el tema podría movilizar intereses inadecuados. En cambio, el padre 7 confía en su labor formativa y plantea que no le genera preocupaciones. En este punto, se nota cómo el grupo mayoritario asume que el conocimiento es necesario porque evita el riesgo y, al mismo tiempo, se nota en ellos la desconfianza de que sus hijos puedan verse vulnerados por esta violencia objetiva que no es visible y que, por lo tanto, es más difícil de identificar (Žižek, 2009). En las experiencias previas de algunos padres, se abordó el tema de las experiencias estudiantiles. Los temores están alimentados por lo que puede hacerse en los espacios educativos, lugar donde justamente Sendero Luminoso propagaba su ideología (Degregori 1990). En esa línea, en sus hallazgos, Asencios (2016) reporta que uno de los

espacios utilizados por Sendero para reclutar jóvenes en Lima eran los entornos educativos más cercanos (compañeros universitarios o de colegio). Asimismo, también están alimentados por los eventos de violencia subjetiva observados en el entorno. De esta experiencia, se construye el temor por lo que podría suceder si es que el estudiante no identifica el peligro.

En términos del continuo proximidad distancia, la situación no es muy clara, como sucedía en la categoría previa. El padre 3 es la persona que más edad tenía cuando inició el conflicto (22 años) y tiende a la evitación, igual que el padre 2, que tenía 13, Los demás tienden al afrontamiento en el caso de la pregunta sobre lo problemático del tema y son contemporáneos al padre 2 o incluso mayores. En el caso de la pregunta sobre los temores, no existe un panorama claro tampoco, porque el padre 7, que tiende claramente al afrontamiento, tenía 13 cuando inició el CAI y, en ese sentido, era contemporánea o incluso mayor respecto de los padres que tienden a la evitación, con excepción del padre 5 y padre 3, que son mayores.

### **Tabla 19**

*Respuestas de las profesoras vinculadas a los temores y expectativas frente a la enseñanza del tema*

---

#### **Profesores**

---

##### **P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Es problemático que los profesores trabajen este tema?

P: En algunos casos sí, por qué, porque algunos de los jóvenes tienen familiares que son... pertenecen al Ejército, a las Fuerzas Armadas. La vez pasada, estuvimos hablando en un ensayo de literatura, que era un ensayo periodístico. Salió algo del tema de ahorita, la situación y todo que los policías, que los grupos que son llamados terroristas y, como que ellos están, pues, inmersos en lo que es el Ejército y todo, como que ellos echan la culpa, todo... De hecho, no es totalmente la culpa, acá, si vamos a repartir culpabilidad, hay de ambos lados; de repente, no tanto como la Fuerza Armada y la sociedad civil... Entonces, ellos, como que son reacios a esto, “pero mi papá dice”, “mi mamá dice”, y ese tipo de situación es un poco como que tenemos que tener mucho tacto para manejar para no herir susceptibilidades, para que no venga el papá y diga: “¿Por qué a mi hijo le has dicho esto?”. Entonces tenemos que tener mucho tacto.

##### **P 2: PROFESOR 2**

E: ¿Usted diría que es problemático que los profesores trabajen esto?

P: Problemático dependiendo de cómo lo enseña... Se supone que, si se enseña esto, debería ser con un afán reflexivo no dejarlo ahí ¿no?, sino tratar de que reflexionen. Se volvería todo un problema si es que digamos no llegamos al propósito establecido a la reflexión [...]

E: ¿Cuáles serían los efectos perjudiciales de trabajar el tema?

P: Que prácticamente ellos declinen de la idea que quiero infundirles y que terminen formando parte de lo que yo tengo temor... Eso sería el aspecto negativo.

##### **P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Cree que es problemático que los profesores trabajen esto?

---

---

P: ¿Por qué? Porque cada uno tiene su propia perspectiva su propia visión y su propia experiencia de los hechos; otros que han sido más tocados en el plano familiar o alguien bien cercano van a tener mucho que decir: “No” “Sí, tiene razón”. Entonces, van a haber posiciones [...].

**P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Cree que es problemático tocar el tema en el colegio?

P: En el colegio, no creo. Por eso, le digo que no toqué; yo hablo del tema no para que se hagan rebeldes o hagan revolución, sino para que aprendan algo de la historia desde nuestra historia como país, las luces y las sombras de lo que pasó y cómo yo me pueda, o sea, cómo le digo. No es como un curso de filosofía nada más, sino es para que conozcan el contexto en el que se desarrolla, las heridas que se abrieron ¿no? Entonces, yo creo que he tenido la oportunidad de tener más contacto en este con... o sea con lo de la Iglesia, no todas esas cosas que han hecho. Si tú le cuentas eso a los chicos, este en serio y verdad y ahí empiezan a tomar otra posición, pese a lo que dice el libro. El libro dice: “Esto es, esto hizo Abimael, estos fueron”. Y, para que estén atentos en estas últimas semanas, hubieron unos terroristas, que ya salieron libres que ya cumplieron su condena: “Qué piensan sobre eso, qué crees tú realmente que han aprendido la lección y ya no se van a tomar, no van a volver a surgir”. “Sí, miss”. Para que no vivan simplemente, eh, descontextualizados. A veces los chicos están metidos en otras cosas y no en la realidad que va pasando [...]

A ver, uno es lo que el que no llegues a hacer proselitismo en el aula; es uno de raíz. Yo pienso podrás tener tu tu propio pensamiento, tu propia opinión, pero en el aula no estás para impartirle tus ideas, sino que al chico darle la información necesaria para que puede sacar su opinión frente a tal situación o realidad. Esa creo que es más nuestra labor y para eso tenemos que ser bien objetivos. Entonces, digamos, por ejemplo, si a mí me gustó esta parte donde dice del Abimael Guzmán, a ver, “Sendero Luminoso empezó sus actividades porque su objetivo era tratar de destruir ese proceso de democratización”, digamos, entonces y “utilizó un discurso de supuesta defensa de los intereses de los más pobres”. Sí, yo voy, en ese sentido, a orientarlo al chico para que pueda decir no criticar sino cuestionar qué le llevó a Abimael “luchando por los pobres”, pero estos han sido los más afectados en esta, su lucha armada. Entonces, digamos, el profesor tiene que ser bien objetivo [...]

Que no sea muy emotivo, ¿no? Digamos, o sea, me puede ganar a mí la emotividad y ponerme a criticar mucho este sistema que el chico lo confunda, quizás, o apoyar este sistema que también por qué... porque la figura del profesor es del líder, del que sabe y, generalmente, los chicos, o sea, todo lo aceptan de ti como verdad absoluta. En algunos casos, entonces y en eso, hay que tener objetividad para dar las clases. Es como puedes ponerte, o sea, cuando hacemos el debate, o sea, el profesor tiene que estar preparado para ambas situaciones, no parcializarse ni para una ni otra parte, o sea, mantener, controlar su emotividad, porque a mí me puede ganar lo otro [...]

---

Los profesores, al abordar el tema, tienden al afrontamiento a partir de la expectativa de lo que puede generar el conocimiento. Sin embargo, por un lado, en las docentes 1 y 3, el temor se expresa a través de lo que pueden pensar los padres de lo tratado en aula, sobre todo si pertenecen a las Fuerzas Armadas, o por el imaginario de un docente al que “le gana la emotividad” o hace “proselitismo”. En este caso, esas aclaraciones sirven para diferenciarse de un posible maestro “azuzador”. Por otro lado, otra docente expresa al temor a la movilización a partir de la mención del tema; no obstante, confía en que el conocimiento pueda generar una adecuada visión de la problemática. En otras categorías, esta misma persona asume que esto implica una formación de civismo, un deber ser frente a la sociedad.

En contraste con esa posición, la tercera docente aborda el tema desde el juicio crítico. Confía en su capacidad para guiar y en la del estudiante para discernir.

En síntesis, las tres docentes tienden hacia la expectativa de lo que puede generar el conocimiento, pero evidencian temores respecto de lo que podría provocar la enseñanza, dos respecto de la visión del maestro “azuzador” y otra respecto de lo que se puede generar en los alumnos. El temor de profesora 1 y de la profesora 3 está vinculado con la evitación de algunos padres frente al tema. Constituiría la reacción frente a ese tipo de posicionamiento. Este punto será explorado con más detalle cuando se aborde lo que piensan los tres tipos de participantes acerca de los docentes.

En el caso del continuo proximidad-distancia podemos notar que las dos docentes que expresan temor sobre lo que les puede pasar son las que nacieron antes del conflicto y tenían 10 y 7 años cuando comenzó (profesoras 1 y 3). En cambio, la docente 2, quien nació después de iniciado el conflicto, no evidencia esto y nació después de iniciado el conflicto. Ella, más bien, expresa un temor respecto de lo que puede generar el desconocimiento. La unión de este grupo con el anterior permite notar que la persona mayor (padre 3) expresa más evitación y la persona menor (profesor 2) expresa menos evitación, ya que no plantea el temor al “profesor azuzador”. En el medio, existe un grupo que no está claramente definido, aunque los datos sugieren que menor edad mayor es la tendencia al afrontamiento, porque las profesoras están en un rango menor de edad que el de los padres.

## **Tabla 20**

*Respuestas de los alumnos vinculadas a los temores y expectativas frente a la enseñanza del tema*

---

### **P 1: ALUMNO 1**

E: ¿Cómo te gustaría abordar el tema?

A: Con experiencias de los profesores o que hayan oído

E: ¿Algo más aparte de eso?

A: Mediante películas

E: Y ¿qué más te gustaría conocer acerca del tema?

A: De cuáles eran las ideologías de los terroristas, por qué hacían todo lo que hacían

### **P 2: ALUMNO 2**

E: ¿Te gustaría profundizar más aparte de lo que has visto en clase?

A: Sí, porque actualmente no tengo mucha información y me gustaría que nos cuenten más de cómo se llegó a esos problemas y más cosas de los sucesos

E: Ahora, eh, cómo te gustaría abordar el tema, ¿cómo te gustaría profundizar en el tema?

A: Que el profesor entre en un diálogo con los compañeros, todos los alumnos, para que así todos participen, den su punto de vista

E: ¿Qué más te gustaría conocer sobre este tema?

A: Más que nada cómo inició todo, porque eso no lo tengo muy claro

---

**P 3: ALUMNO 3**

A: Porque es un tema que despierta bastante interés por todas las historias que abarca y todo lo que ha sucedido en Perú. Es un tema que más se ha abordado en Perú.

E: ¿Y cómo te gustaría abordar el tema? ¿Cómo te gustaría conocer más en clase o fuera de clase?

A: Me gustaría más en clase porque es cuando puedes compartir ideas, con tus compañeros. Puedes preguntarle a la profesora testimonios, historias que sepan y eso.

E: Ya, eh, ¿qué más te gustaría conocer sobre ese tema?

A: ¿Sobre el terrorismo? Bueno, me gustaría saber la situación actual, porque creo que, hoy en día, no se oye tanto sobre el terrorismo solo lo típico del VRAEM, las batallas que se dan ahí, el tráfico...

**P 4: ALUMNO 4**

E: Ya, ahora, ¿cómo te gustaría abordar el tema?

A: ¿Del terrorismo?

E: Ajá

A: Que nos cuenten cada uno sus experiencias, escuchadas, porque nosotros no hemos vivido... de mis compañeros, porque... sí sí escuche, pero eso no fue porque la profesora nos hizo participar, sino porque yo, con mis compañero,s estábamos comentando ahí...y que sea así que la profesora nos haga ver un video, porque el video es lo que a mí me llama más la atención...

E: ¿Qué más te gustaría conocer del tema, del terrorismo?

A: Me gustaría saber, o sea, cuántas personas, no exactamente, sino un cierto porcentaje de cuántas personas siguen desaparecidas, eh, quiénes, si aún eso del terrorismo, porque creo que escuché que por la selva sigue, saber si aún siguen y...

**P 6: ALUMNO 6**

E: ¿Te gustaría profundizar lo que has visto en tus cursos?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque quería saber más de lo que sinceramente pasó, por qué fue o sinceramente saber más. Quizás así puedo ayudarle a entender a mis abuelitos el porqué de las cosas; quizás ellos ya lo pasaron o lo vivieron pero quizá no han entendido por qué pasó para poder ayudarles a explicar [...]

Uno sería poner profesores dos sería por mí misma investigar yo o tratar de poner más interés sobre el tema buscar en libros o preguntar o internet que ya da facilidad para nosotros

E: ¿Qué más te gustaría conocer sobre este tema?

A: ¿Sobre el terrorismo? Me gustaría conocer por qué tenían la necesidad de matar de ultrajar o de hacer todo lo que ellos hicieron con esas personas, me gustaría trabajar.

**P 7: ALUMNO 7**

A: Algunos hechos que sí me gustaría hacer más profundos

E: ¿Por qué?

A: Porque me gustaría saber más del tema, por qué sucedió. Me gustaría más llenarme del tema, ya que me llamó mucho la atención el tema.

E: ¿Cómo te gustaría trabajar ese tema?

A: A mí me gustaría las diapositivas o los videos para que podamos revisarlos sin aburrirnos.

E: ¿Qué más te gustaría conocer sobre el tema?

A: A qué otros lugares afectó, como la economía bajo, eh, si otros países se afectaron o no tuvieron nada que ver.

En el caso de los alumnos, el contraste es evidente. Sus creencias tienden al afrontamiento, debido a la expectativa por profundizar o conocer más el tema. Se evidencia que existen inquietudes que quisieran resolver. Estas interrogantes han surgido de diferentes

fuentes y han confluído en el deseo de afrontar. En el caso del estudiante 6, se evidencia que existe el interés de conocer qué pasó en su familia, porque nota un silencio respecto del tema. A diferencia de los otros estudiantes, su motivación está ligada a su entorno cercano; quiere ayudarles a explicar lo que sucedió.

En resumen, esta actitud de los estudiantes marca una división clara en el continuum evitación-afrontamiento. La tendencia es clara hacia lo segundo. De hecho, se puede considerar que es esta categoría la que orienta la lectura de las otras, porque todas las demás afirmaciones se pueden explicar a partir de esta oscilación entre estas dos categorías. En esa medida, se explica por qué ambas son la base de la discusión de las creencias abordadas en la presente investigación. Del mismo modo, en el caso del continuo proximidad-distancia, los estudiantes, quienes se ubican en el polo de la distancia, permiten establecer una tendencia: a mayor distancia mayor tendencia al afrontamiento.

#### *Creencias asociadas con el rol de los padres (Tabla 21, Tabla 22 y Tabla 23)*

El rol de los padres es altamente valorado en las respuestas de los tres tipos de participantes. Es decir, existe expectativa acerca de lo que un padre puede lograr en los datos recogidos.

#### **Tabla 21**

##### *Respuestas de los padres vinculadas a las creencias asociadas a su rol*

###### **P 1: PADRE 1**

P: Cuando le agarraron a Abimael hablamos con [mi hija], porque ella, cuando le vio ahí, se puso a llorar. Su papá le dijo: “No, pero él ha hecho varias cosas”. “Mami, ¿tan malo ha sido?” Sí, sí conversamos pero no mucho. Cuando preguntan, conversamos solo cuando preguntan. Cuando hay noticia, a veces, preguntan: “¿Papi, tú has estado ahí?” Les cuenta como si viviera ahí [...]

E: ¿Piensa que los padres deben hablar de estos temas de este tema con sus hijos?

P: Sí, también

E: ¿Por qué?

P: Porque tienen que saber cómo ha sido gobernado el Perú, cómo ha maltratado, cómo han sido maltratados tantas personas, cómo realmente, por qué, debido a ese maltrato, a toda esa vivencia que han tenido, ellos, de repente, somos lo que somos, porque todo tiene cola.

###### **P 2: PADRE 2**

E: ¿Ahora, eh, usted me dice que ha hablado del tema con...?

P: Cuando me preguntaron. le habían dejado una tarea.

E: Pero como me decía el tratamiento fue...

P: Ligerito [...]

E: ¿Los padres deben hablar de esto con sus hijos?

P: Claro, en casa, como padres siempre a una pregunta debo responderle con la verdad ¿no? Y creo que los padres son los más indicados para poder saber de los temas: qué le puedo comentar, qué no le puedo comentar. Podemos conversar porque, como papá, no vamos a tratar de profundizarle tanto, contar lo que es necesario.

**P 3: PADRE 3**

¿Usted ha hablado o ha hablado del tema [...] con sus hijos?

P: No, nunca, nunca, solamente cuando estaban chiquito. Esto van a matar; inquietan; hacen a los jovencitos. Les llevan en la universidad cuando se ha muerto su primo ay mamá esos serán los que no saben una persona que me está hablando yo tampoco le podía decir

E: ¿Por qué nunca lo habló?

P: Porque me daba miedo ese temor...hablar...

E: [...] ¿Puede explicar ese temor?

P: Sí le puedo explicar porque ellos mismos dicen: “A mi primo le han matado por terrorista. No ha querido. Le han metido ahí pue..., en la cabeza, sus amigos. Le han dicho que dentro...que sus amigos... Mi primo no ha querido, le han matado. Sería loco para escuchar su palabra de ellos, decía sí [...]

E: ¿Usted cree que los padres deben hablar de esto con sus hijos?

P: Yo a mi manera puedo hablar; sí puedo hablar.

E: ¿Por qué deberían hablar los padres?

P: Para que no cometen o no se vayan a poner ahí cuando les daba; le puede decir: “Yo te pago tanto”. Se pueden ir. Se pueden aventar. Todo eso deberíamos hablar con nuestros hijos. Eso estaría bien, pero no tengo otro más sino toda mi idea que no puede cometer que ese es un grave error.

**P 4: PADRE 4**

E: Y, ahora respecto de usted, me contaba que se enteró que su hijo imprimió algo de Internet. Usted, a partir de eso, habló con su hijo...

P: Sí, sí, sí, hemos hablado del tema porque el alumno cuando lee una parte tiene ciertas dudas. Por ejemplo, cuando él solo genera información, no es como una persona está guiándole, como un tutor: “¿A qué se refiere esto? Ah ya, se refiere a este”. Y ahí nomás, por ejemplo, nomás. “¿Por qué sucedió esto? ¿A qué se debe esto? Explicarle las ideas porque, como te digo, por ejemplo, ahí sobre todo, en la parte de que ellos han ido en contra de los derechos humanos, hacerle ver esa parte ayudarle en la percepción del tema [...]

E: ¿Los padres deben hablar del tema con sus hijos?

P: Sí, sí, se debe hablar porque, al igual que los maestros, nosotros cumplimos un papel importante en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, frente a ellos ¿no?, y, por ejemplo, nosotros hemos vivido y darles a conocer nuestra vivencia de aquel entonces como parte de esa población.

**P 5: PADRE 5**

P: Bueno, yo, como padre, me sentí, digamos, me puse a pensar en cuando yo también era joven, que lo que me dijo mi papá. Todo trajo remembranza en mí. “Eso estará sintiendo mi hijo”. Hoy en día, traté de ser más explicativo de las consecuencias a nivel de familia, que él no pueda caer en esto ¿no? [...]

E: Ustedes, como padres, ¿los padres deben hablar de esto con sus hijos?

P: Sí

E: ¿Por qué deben hablar?

P: Para que no caigan en este tipo de tentaciones de querer ser partícipe de estos actos

**P 6: PADRE 6**

E: La siguiente pregunta, de alguna forma, me contestó. La pregunta era si usted hablara del tema... Fue en una sola ocasión, ¿a raíz de qué fue? Le preguntó por qué se había interesado en el tema.

P: Mi hijo me dice: “En esos tiempos, ¿dónde estabas?” Por ejemplo, ¿no? del terrorismo. Y teníamos que conversarle: “Yo estaba en la casa de Villa El Sol; ahí yo tenía 16, 17 años” y empezamos a comentar el tema, sí pues [...]

E: ¿Los padres deben hablar de esto con sus hijos?

P: Claro, es necesario porque mira hacemos ver que, en esos tiempos, nosotros hasta para salir tenemos miedo. Entonces, como historia, como papá, cuando nos preguntan: ¿Y qué fue de mi tío? ¿Qué fue de un familiar equis?” Entonces, tenemos que llegar al tema para poder contar y,

---

lamentablemente, con mucha tristeza: “Sabes, él ha fallecido, así, en un atentado, ha fallecido o ha fallecido porque alguien abrió la boca de que estaban ahí” Por ejemplo comentando sobre el tema de él... “Por venganza, por equivocación, tu tío falleció y la cual no era la persona indicada que falleció... Entonces, que hablamos, cuando hablamos sobre el tema, empiezan a preguntar una y otra y otra pregunta... Entonces es necesario. “Por ellos, por su causa de ellos. Mira, quién falleció y, sin tener culpa alguna”. Entonces, ahí, conversando en el tema, ya nos empapamos más y es necesario que ello sepan. Como papás, tenemos la obligación de contar cómo era en esos tiempos.

**P 7: PADRE 7**

E: ¿Usted habla del tema con su hijo?

P: Sí con mis dos hijos. Por eso le pregunté a mi chiquitín si hay algo que él está llevando de esto; me dijo que no y, sí, revisando los cuadernos, no está llevando, y sí debe ser cuarto y quinto como usted dice.

E: ¿Y por qué usted habla con sus hijos de esto?

P: Como le digo ahí, lo que el año pasado salió, por decir, a relucir, que el partido del Movadef se iba a lanzar o piensa para que se lanza para la presidencia. Creo que no sería justo, entonces, explicarle a cada uno porque qué por qué ha sucedido tal acto, tal año, explicándoles a ellos, como le digo. Ellos son los que van a ver; van a votar; mi hijo de acá a tres años ya va a votar. Si no conoce nada él, por lo que ofrece el partido puede que le puede decir este puede irse hacia ese lado. Conociendo, no lo va a hacer porque tampoco va a estar de acuerdo.

---

La gran mayoría de padres se presentan como los que deben encargarse del tema. El contraste se establece cuando se cambia el agente del tratamiento y ya no es el padre el que lo trabaja sino el docente. La mayoría de los progenitores plantean que sí deben conversar con sus hijos sobre el tema, con lo cual tienden al afrontamiento en ese contexto. Afirman que el tratamiento del proceso en casa no es un problema, salvo el caso del padre 2 y el padre 3. En estos testimonios, se hace evidente el temor y, por lo tanto, la evitación, cuando uno de ellos reporta que aborda el tema de manera superficial, sin que se profundice, y cuando el otro afirma que ha evitado abordarlo porque el tema le generaba temor. Aunque no es tan claro, a partir de lo planteado en otras respuestas, la respuesta del padre 3 se puede explicar a partir de un suceso doloroso del entorno cercano que parece haber reforzado esta situación. Sin embargo, más adelante, ese mismo padre (3) va a plantear que “a su manera, puede hablar” para que sus hijos no vayan a “poner ahí”, es decir, para que no se vinculen con este tipo de grupos.

En síntesis, respecto del continuo evitación-afrontamiento, a través de lo visto en la categoría de la necesidad de recordar y a través de lo afirmado por los padres en esta categoría, podemos notar que el padre se posiciona como aquel que puede evitar que sus hijos se relacionen con grupos violentos. Los elementos discursivos que utilizan construyen ese rol. Respecto del tratamiento del tema en aula, no existe el mismo consenso, porque

puede ser visto como un elemento que ayuda o como un factor que puede desestabilizar la crianza.

Por otro lado, acerca del continuo proximidad-distancia, no se ha encontrado una tendencia clara que permita vincularlo con el continuo evitación-afrontamiento. El padre y el 3 tienden a la evitación, pero solo el segundo está ubicado a mayor distancia. El primero tenía 13 años cuando inició el conflicto. Otros padres que, en este caso tienden al afrontamiento, tenían 18, 13, 12 o 10 años cuando inició el conflicto. No es clara la incidencia de la distancia temporal.

## **Tabla 22**

### *Respuestas de los profesores vinculadas a las creencias asociadas al rol de los padres*

---

#### **P 1: PROFESOR 1**

Yo creo que los papás, en el caso de historia, cívica, se presta. Sí se puede tocar ahí, inclusive, ampliamente y quizás preguntar a los jóvenes: “A ver, que tu papá te cuente una anécdota y tú lo transcribes o lo analices”. Y ellos también deben de hablarle de esto a sus hijos porque no creo que ninguno de los papás [no] hayan sido parte de esa época y, si no han sido ellos, quizás los abuelos. Una vez, estábamos conversando en tutoría enamoramiento y hablamos: “Mi papá dice..., mi abuelito dice...”. Sí, eso se puede tocar. Creo que ahí también se puede tocar.

E: ¿Por qué cree que los padres podrían o deberían tocar este tema?

P: Porque ellos también han sido parte; ellos no son ajenos. Entonces, también se necesita bajo sus propias experiencias que lo cuenten; de repente, no lo van a hacer de la manera estratégica como nosotros queremos, pero le van a contar... Una vez que tenemos la información, podemos manejarla.

#### **P 2: PROFESOR 2**

Creo que sería informarlos porque ellos lo vivieron, informarlos, aclararles ciertas cosas, guiarlos, porque a veces las dudas que tienen no las preguntan aquí porque, tal vez tienen miedo o temor al rechazo de sus compañeros. Yo creo que, al quedar con dudas, los únicos aptos para quitarles esas dudas son los padres, guiarles complementarles lo que nosotros damos. De esa manera, creo que estaríamos construyendo algo bueno. Lastimosamente, viendo la realidad y basado en lo que veo en el colegio, yo veo que es difícil. Al contrario, los padres en vez de ayudarnos, es como decir nos dan la contra. En vez de ayudarnos, nos generan más problemas porque actualmente las familias son separados; tienen sus propios conflictos; generan conflictos; le generan más conflictos al educando. Con sus propios temores, no pueden. Terminan confundiendo [..]

Una mamá me habló que la niña mucho le preguntaba, que no sabía cómo explicarlo. Lo único que le dije es que ella le comentara: “Yo también lo viví”. Entonces, coménteles usted, trate de hacerle ver, porque en clase no habla la alumna. La mamá pensaba que estaba teniendo cierta tendencia a esas ideas, cosa que yo le aclaré a la mamá. Parece que la mamá dialogó, porque la niña, un poquito tímida, se abrió. Claro, no es de este año. Es de otros años. Se abrió: “Miss, mi mamá me dijo así era; así era lo otro” “Y ¿tú qué piensas?” “No, Missita, esto está mal. ¿Cómo así pasará?” Con sus pequeñas frases, me dio a entender que, por lo pronto, había generado su juicio crítico, pero es difícil ver esto en los padres; son muy pocos los que se interesan. Tendríamos que tener padres ideales, difícil. Se trata, por ejemplo, cuál es la función del docente. Aquí yo no creo que es uno; somos todos, como dice, una institución. Todos los docentes enfocarnos en un tema específico si vamos a decir, vamos a hablar respecto a esto y es un tema que no vamos a obviar, enfocarlo en todos y que todos, de una u otra manera, trabajar en conjunto y ver de qué manera no solamente, pues, uno, sino a todos y ver el producto al final porque de que se puede, se puede.

---

---

**P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Cuál es el rol de esta permisividad de los padres?

P: Todo se lo permiten a los chicos; no les digamos no les ayuda a ser más críticos, tener responsabilidades, sino digamos es como que no se exigen a sí mismos. No, si yo no te exijo como padre, voy y me quejo. El chico dice: “No me puedes exigir más. Mi mamá no me exige”. “En la escuela, te exijo y tu mamá se queja”. Es como hay mucha permisividad; yo sé que estamos hablando de derechos del niño, del adolescente, pero cuando les digo: “¿Cuándo se terminan tus derechos?” “Cuando muero, Miss”. Y “no, incluso cuando mueres tienes derecho a descansar en paz y en una tumba. Tus derechos no se acaban”. “¿Cuándo será?” Tu derecho se termina cuando empiezan tus deberes. Con el otro, exigirte no significa que soy abusivo, que estoy haciendo bullying. No, estoy formando y, a veces, en los padres, esa concepción está perdiéndose ¿no?

---

Dos profesoras (1 y 2) ven a los padres como un aliado para el afrontamiento. En estos casos, las docentes presentaron la experiencia o la preocupación de los padres como una contribución importante para que los estudiantes conozcan lo que sucedió. Esto se plantea a pesar del temor expresado por la profesora 1 respecto de la posible queja de los padres. En este caso, se evidencia la expectativa por la contribución desde la familia. La profesora 1 abordó el valor de los testimonios de familiares y la profesora 2 resaltó un caso en el que, a partir de la preocupación de la madre por el hecho de que la niña estaba interesada en el tema, se produjo una mutua intervención que, desde lo planteado por la docente, disminuyó la expectativa de la hija y la inquietud de la madre. En estos testimonios, se refleja la expectativa por una formación que vincule saberes de distintos individuos, lo cual ayudaría al afrontamiento.

En este caso, la profesora 1, quien había expresado una emoción asociada a una creencia (el temor a la queja) plantea una perspectiva en la que el padre ayuda y no es un obstáculo. Sin embargo, esto sí sucede en el caso de la profesora 3, quien plantea el tema de la “permisividad” de los padres como un posible factor que dificulte la formación de los estudiantes. Su respuesta no se circunscribe al tema, pero se puede ligar esto con sus respuestas respecto del temor de la enseñanza. Ella se esforzó en distanciarse del docente “azuzador”. Esto parece responder a una creencia en la que el docente se ubica como el tipo de actor educativo más idóneo en la formación de los alumnos.

Respecto del continuo proximidad-distancia, no se ha encontrado una tendencia clara, porque la profesora que expresa reparos sobre el papel de los padres tenía 7 años cuando inició el conflicto. La docente 1 tenía 10 y la profesora 2 no había nacido. Si unimos el grupo da padres y el de profesores, se puede notar que a menor edad parece haber mayor confianza en el rol de los padres, pero los datos no son concluyentes.

**Tabla 23***Respuestas de los alumnos vinculadas a las creencias del rol de los padres*

---

**P 1: ALUMNO 1**

E: Ya, ¿los padres deben conversar estos temas en casa?

A: Sí, para que puedan transmitirles sus experiencias, las experiencias que vivieron y que los hijos puedan saber más de lo que pasó

**P 2: ALUMNO 2**

E: ¿Los padres deben conversar sobre estos temas en casa?

A: Yo creo que sí, porque muchos de los padres vivieron en esa época y saben todo lo que ocurrió. Ellos nos pueden dar más detalles de cómo vivieron.

E: ¿Has conversado en algún momento con tus papás del tema?

A: No, muy poco. Solo me contaron lo del toque de queda y que era muy difícil en ese tiempo.

**P 3: ALUMNO 3**

E: ¿Los padres deberían hablar de esto en casa?

A: Sí, en mi caso. yo aprendí más de eso conversando con mis padres, sabiendo sus testimonios, sus puntos de vista. Yo creo que en la casa también es bueno aprender de eso.

**P 4: ALUMNO 4**

E: ¿Los padres deben conversar sobre estos temas en casa?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque cuando estábamos comentando ahí no es que mis padres... no es que no me hayan contado... sino que yo sé que ellos no han vivido mucho esa etapa y, cuando ellos comentaban, yo también quería intervenir, pero no sabía qué decir, pero solamente escuchaba escuchaba pero sí me llamaba la atención.

**P 5: ALUMNO 5**

E: ¿Los padres deberían conversar sobre estos temas en casa?

A: También porque los padres son las personas con las que pasan más tiempo y, de esta manera, entender su punto de vista y quizás poder refutarlo, y ver el punto de vista para que puedas entenderlo

**P 6: ALUMNO 6**

E: ¿Los padres deben conversar sobre estos temas en casa?

A: No

E: ¿Por qué no?

A: Creo que, si tienes hermanos menores algo así. En parte, sí, porque creo que aprendes más. Ellos te informan, pero, por parte no, porque creo que es como que, no sé, revivir eso. Te dije que tengo mis abuelos que sinceramente no me gustaría que hablen directo... hablen de eso delante de ellos, porque ellos ya vivieron eso.

**P 7: ALUMNO 7**

E: ¿Los padres deben conversar estos temas en casa?

A: Mayormente las personas afectadas...qué es lo que sucedió, cómo plantearon sus cosas, conversar con sus hijos, lo que pasaron ellos y las personas que no son afectados, de algún modo, hacerles saber lo que vivió el Perú [...]

E: ¿Y los padres que no han sido afectados deberían hablar el tema?

A: Sí, de vez en cuando, deberían tocar el tema, y más y nada, por ejemplo, hoy en día Francia tiene relación.

E: ¿Por qué estos padres que no han sido afectados tendrían que hablar el tema?

A: Para dar a conocer a sus hijos, porque en la escuela se llega a aprender pero también viene el aprendizaje de casa

---

En los estudiantes, es casi un consenso que el tema debe ser tratado por los padres. Se plantea que estos últimos deben contar su experiencia, con lo cual se nota una tendencia

hacia el afrontamiento. Tres de los estudiantes explicitaron que conocían del tema por sus padres. A uno le habían hablado directamente (3) y dos habían escuchado conversaciones en su casa respecto del tema (4 y 6). Entre estos últimos, se encuentra el estudiante 6, quien afirmó que sus padres no deberían hablar de esto, no por ella, sino porque eso podía movilizar a sus abuelos. Es decir, no es un caso en el que se tienda a la evitación del tema respecto de ella, sino se trata de un elemento contextual en el que se plantea la evitación para proteger a otros. Además, es necesario resaltar que dos estudiantes plantearon que el conocimiento brindado por los padres permitía comprender mejor. En un caso (3), esto ya había sucedido y, en el otro, el estudiante (5) planteó inclusive que el conocimiento iba a permitirle cuestionar la visión que le presentara el padre. Como podemos notar, la visión de los estudiantes coincide con la de los padres y profesores, excepto en el caso del estudiante 6. Adicionalmente, es necesario mencionar que el estudiante 2 afirmó que era importante pero que no lo había hablado con sus padres, salvo un tema puntual. Esto se explica a partir del hecho de que esta persona es la hija del padre 2, quien reportó que prefería que el tema se trabajara de una manera superficial.

En el caso del continuo proximidad-distancia, los alumnos confirman que la distancia parece orientar respuestas que tiendan al afrontamiento en dos niveles: el de los padres y de ellos como receptores del mensaje de los primeros. Excepto en el caso del estudiante 6, cuya preocupación concreta es no dañar las emociones del padre 3, los demás alumnos plantean que los padres deben abordar el tema. Si unimos todos los grupos, la distancia se vincula con el afrontamiento. Estudios posteriores centrados solo en el grupo poblacional de los padres y profesores puede ayudarnos a entender mejor las tendencias dentro de ese grupo etéreo.

*Creencias sobre el rol de los docentes (Tabla 24, Tabla 25, Tabla 26 y Tabla 27)*

#### **Tabla 24**

##### *Respuestas de los padres vinculadas al rol de los docentes*

---

###### **P 1: PADRE 1**

E: ¿Cuál sería el rol del docente en esto?

P: Bueno, que se logre así íntegramente eso, que el joven sepa así firmemente de que no se debe este maltratar a nadie para que no sea una persona resentida y que no haga cosas malas y que el Gobierno... También, sea una persona intachable, buena.

E: ¿Y cómo cree que debería tratarse el tema en clase?

P: En primer lugar, preparar bien a los docentes porque de verdad nuestros docentes, en la parte psicológica, están totalmente mal... que dan buena enseñanza sí, pero la forma afectiva-psicológica... Yo creo que usted tiene que trabajar en eso; usted debería preparar más a su personal para que ellos logren... Imagínese, una profesora resentida que logra lo que dijo: 'odio'. Esa

---

---

profesora ha creado 'odio'. ¿Qué padre quiere que su hijo odie? Tú tanto te has sacrificado para que esté bien y, en el colegio, aprenda lo que es el odio [...]

P: No debería tratarse buscando buscando cosas... buscando manipular a los jóvenes, sino que ellos sean íntegros, porque a veces se quiere utilizar a los jóvenes y eso no debe ser el joven; debe ser íntegro, libre en su pensamiento. "Yo te eduqué; yo te hice esto, esto, y ahora tú me debes apoyar en esto". Si un joven es íntegro, si una persona es bien tratada, ama a su institución, ama a sus profesores y quiere dar, cuando sea profesional, quiere dar lo mejor, quiere dar algo. Tiene que ser recíproco, pero nadie le obliga. Es más de él.

**P 2: PADRE 2**

E: ¿Cuál es su función cuando aborda estos temas? ¿Cuál sería su función?

P: El mensaje que quiere llegar con los jóvenes, yo creo que ellos lo hacen con esa finalidad o cumpliendo de repente con la currícula que le ha venido en el temario del colegio; creo que ese tema es importante; sí es un tema importante.

E: La siguiente pregunta sería, si es que se trabaja, si el docente lo trabaja, ¿cómo debe hacerlo en clase? ¿Cómo debe abordar este tema en clase el docente?

P: Mmmm pienso que lo debe hacer superficialmente nomás, no profundizar mucho [...]

E: ¿Qué implicaría profundizar?

P: Hacerlo ver desde un inicio que así fueron las cosas, en el sentido de que llegar, pues, a las raíces, empezar cómo se formó Sendero Luminoso, quién fue su máximo líder, quién fue el que dio el primer atentado. No, no, me gustaría eso. A eso me refiero cuando digo profundizar empezar desde las raíces y sacarle todo [...]

E: ¿Cómo podría plantearse un límite?

P: Como profesor, ¿qué no debe comentar? Que esto no es nada bueno... ¿Qué debe decir? Que estos ejemplos o estas cosas que han sucedido han sido por ignorancia de muchas personas. No se debe imitar ni estas cosas no.

**P 3: PADRE 3**

P: Docente, ¿qué debe ser?... Yo digo; ya, si estudian, el docente qué hacer, estudiar eso.

E: ¿Qué piensa que el docente no debería hacer en todo?

P: No debería hacer de este tema que se trata.

E: ¿Cómo no debería trabajarlo?

P: No enseñando una forma de terrorista que han sido; no sé en qué manera ellos les enseñarán. Todavía mejor haciéndole ver qué ha sido, le haría ver yo tengo otra idea. Capaz, puede ser lo bueno que van a estudiar esto,

E: ¿Cómo piensa usted? Suponga usted está en el aula, ¿cómo cree que el profesor debería tratar este tema?

P: Haciéndonos ver, haciendo recapacitar para estos terroristas... Estaría bien para poder escucharles, para poder ver cómo nos orienta de esto. El profesor tiene que orientarnos en esto también.

**P 4: PADRE 4**

Es muy importante y fundamental dentro de la enseñanza de este tema porque, como le digo, el docente, al tratar este tema, debe de tratarlo, eh, con una actitud neutra ¿no? Con una actitud neutra, debe de tener conocimiento claro de lo que va a impartir a los estudiantes, sin exageración, tal y como han sido las cosas reales y, sobre todo, debe de estar empapado de todo este tema, porque por ahí, por ejemplo, los estudiantes pueden tener una mala información. Entonces, él es el encargado que tiene que poner en claro con la información real de todo lo que ha sido [...]

P: Debe de hacer participar al alumno, dar el conocimiento, la descripción de todo el hecho y hacer participar al estudiante para que él pueda analizar, pueda criticar, pueda este explicar, este, no de todo, o sea debe haber una participación actividad del estudiante frente a eso y sobre todo que haga un análisis crítico del tema [...]

¿Cómo no debería abordarse? Este, mostrando sentimientos ¿no? sentimientos de odio, de que eso fue, eh, claro, sabemos que no fue bueno en términos generales, pero el alumno es el que tiene que

---

---

aprender a darle esa calificación, o sea, no nosotros, no el docente, sino él mismo es el que tiene que dar su análisis crítico al final no influyendo el maestro.

**P 5: PADRE 5**

P: Bueno, que el docente debe ponerse en los zapatos de los padres, que cómo cómo nos afectaría si es que por A o B ellos caerían en estos actos

E: ¿Cómo debería abordarse en clase? ¿Cómo cree que el docente debería trabajar este tema en clase?

P: Bueno debe ser a manera informativa

E: Ya

P: Informativa y de que todos tengan conocimiento de qué y hablar de las consecuencias que trae estar en esto ¿no?

E: ¿Cómo no debería abordarse? ¿Qué no debería hacer el docente?

P: No debería, de repente, ser muy extremista como antes, como habían algunos profesores que eran bien marcados: “El comunismo es lo único que nos va a salvar”, como azuzadores. Trataban de que tú también participes. Le decíamos los profesores rojos, pues no, entonces, yo pienso que ellos, ¿no?, deben dejar que cada uno elija.

**P 6: PADRE 6**

E. Ya, ahora, ¿cuál sería el rol del docente cuando trabaja este tema?

P: A veces, he visto, en algunas ocasiones, he visto profesores docentes que este tema lo dictan como como algo de burla o algo de delicioso o algo así. Yo creo que, en este tema, es muy delicado porque es ideología que avanza. Te conmueve. Entonces, el docente tendría que tener el profesionalismo, la seriedad del caso para llevar este tema y, con mucha responsabilidad, dictar esa clase. Si lo vamos a tomar como broma o como burla, siendo que esto o no yo sí he visto, entonces estaríamos, este, en ese sentido, si no se toma seriedad, estaríamos haciendo que ese muchacho que capte toda la clase, lo estaría tomando como cualquier... un chiste y tú sabes que, a veces, los jóvenes de eso hacen sus bromitas y la responsabilidad del docente de todo... mucha seriedad debería tomar en el tema [...]

Cuando el docente trabaja este tema, debería especificar el tema como con mucha claridad para empezar y ser específicos y ver de qué forma que el estudiante capte en forma muy seria ¿no? Sus clases, porque, como te vuelvo a decir, la responsabilidad depende de quién le dicte la clase cómo le llega al alumno. En ese sentido, se debe trabajar de esa forma,

E: ¿Cómo no debería trabajar el tema?

P: Como te vuelvo a decir, no debe haber vicios para empezar, a veces, buscando, en ese momento, dictando la clase se hace una broma o un una burla en ese tema. No se debe llegar a ese tipo de vicios, sino más al contrario. Como te vuelvo a decir, con mucha responsabilidad, no se debe llevar con mucho así con bromas y todo eso ¿no? sino con mucha seriedad.

**P 7: PADRE 7**

P: Como le digo, el docente tiene que saber llegar. Me imagino que el docente es imparcial; hacerles ver, entender que lo que ha vivido el país es una época dolorosa más que nada. El alumno, viendo, escuchando, entonces va a conocer.

E: ¿Cómo debería abordarse en clase este tema?

P: Bueno, como le digo, la profesora tiene la manera como debiera llegar y, como docente, creo que ellos están preparados y acá, bueno, [el colegio] se diferencia de muchos profesores de acá de La Oroya. Entonces, de explicar este cada profesor... Así sí llegaría cada alumno, no hacerle cambiar, sino hacerle entender realmente lo que ha sucedido [...]

E. ¿Qué es lo que no debería hacer el docente?

P: El docente debe darle las pautas principales. Entonces, como ya son, como le digo, alumnos que ya, este, piensan y tienen uso de razón. Ellos van a seguir investigando. Entonces, este, la manera como ellos logran saber todo eso... siempre y cuando, conversan, a veces, con los papás; “Papá, esto ha sucedido”. O, a veces, en familia comentan al tío, al abuelo explicando esto, que lo otro. Llegan a alguna conclusión.

---

**Tabla 25***Respuestas de los profesores vinculadas al rol de los docentes***P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Cuál es el rol del docente cuando trabaja el tema?

P: Yo creo que es mediador de las... porque ellos... Uno primero tiene que informarles y tiene que tratar que ellos busquen fuentes confiables de toda la información y, de repente, dentro de eso, crea un debate y tiene que ser un mediador. Tiene que tratar de ser juez y parte tratar de que ellos se den cuenta de la realidad y asuman lo que realmente deben de asumir. No tanto decir: “Mire, repudien”. Esto, puede haber cosas que ellos tengan argumentos y, hasta cierta medida, sea válido. Tenemos que escucharlos entonces; el punto es que creo que seríamos mediadores para que todo esto se lleve de mejor manera [...]

E: ¿Le gustaría complementar algo más de lo que dijo?

P: Mire, al ser mediadores, tenemos que ser facilitadores, darle todas las fuentes que nosotros también debemos, facilitarles toda la información. Entonces, cuando le pongamos todo al alcance, por sí mismos pueden darse cuenta de las cosas y entendiendo bien van a poder tomar buenas decisiones [...]

E: ¿Cómo no debería tratarse el tema?

P: Como que yo soy afectada y, con mi ira, con mi rabia, decirles mira a mí me pasó esto y, por eso, yo odio, o sea, personalizando ¿no? Si ahora estoy contando, es parte de mi vida que, de repente, ni siquiera les he hablado. Hemos vivido, siempre generalizo y, de esa forma, se tiene que tocar. Si yo le digo, yo hice esto. “Ah no, la miss está hablando por ella. Bueno, a ella, le tocó, pero a mí quién sabe; entonces, bajo ese aspecto, no sería recomendable sino generalizar, ver fuentes, ya no van a tener “la profesora dijo que a ella le pasó esto” sino se tergiversa [...]

E: ¿Qué sería necesario que el docente tome en cuenta para dictar este tema?

P: Mmm, uno que esté bien informado, totalmente informado, que tenga el acceso a todo lo que sí es fichas, noticias, videos, para que, como le dije hace un rato, no lo personalice al final la situación, sino que de manera muy madura tome la situación y a los jóvenes pueda transmitirle todo una capacitación, de repente, en estos temas, que creemos que conocemos, pero hay cosas que a veces se nos escaparon. De repente, no hemos estado cuando se dio esa información, todas esas fuentes.

**P 2: PROFESOR 2**

P: Mmm ¿cómo entrar a tema? Bueno, comenzaríamos, pues, con unas breves preguntas: qué conocen con respecto a esto, qué creen ustedes que haya pasado con respecto a esto, qué es lo que piensan con respecto a todo lo sucedido, y tratar de ver hasta dónde el alumno pueda opinar respecto al tema: qué es lo que él piensa y tratar de ver hasta donde se le puede ayudar y, si tiene una opinión errada, tratar de cambiar [...]

E: ¿Cómo no debería tratarse el tema?

P: ¿Cómo no debería? Cuando comenzamos con las bromas, tomarlo a modo de chiste, de broma o dejarlo, así, de lado, solamente como un mal chiste, digamos. Que generalmente, a veces, sucede, no tomarlo todo, cómo podría definirlo, no tomarlo todo cómo podría decir [...] no tratarlo todo a la broma y dejarlo ahí, sino tratar de dar solución y toma de consciencia partiendo desde el docente y logrando que el alumno a través de opiniones emita el juicio correcto.

**P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Cuál sería el rol del docente cuando trabaje este tema?

P: Emmm, digamos el de hablar desde su experiencia creo o sea, digamos el rol del docente es no fomentar el terrorismo, sino orientar al estudiante para que pueda tener una visión crítica y, desde eso, no es que yo haga partidismo en el salón, les explique todo cómo fue, sino el rol es orientador [...]

E: ¿En ese sentido cómo debería abordarse en clase el tema?

P: Debe, por ejemplo... lo que yo he hecho es preguntarles qué cosa fue, o sea cuándo habían nacido primero y cuántos años tenían sus papás, si han vivido en la década de los ochenta, qué se vivía en los ochenta, desde todos los ámbitos, qué decían las canciones, qué presidente estaba de

---

gobierno, cómo se encontraba el país económica política y socialmente. Vienen con esto y van diciendo. Cuando hablamos del terrorismo, qué experiencia traen de sus padres, qué hicieron, cómo vivieron... Luego compartirles lo que yo he vivido también, ¿no? De ahí pasamos a lo que dice el texto, qué dice el texto... Sobre más que el terrorismo terrorismo no he tocado; he tocado la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Para que surja esto, qué pasó. “¿Con quién se reconcilia? Con alguien que uno ha estado peleado... “¿En qué guerra hemos estado?” A través de sus experiencias previas, les explico la teoría no es decir estos son los principios sino ver cuáles son los objetivos, cuáles son sus propuestas, cómo se llamaba, estrategias de reparación. Algo así se llamaba lo de la Comisión de la Verdad y los chicos ya no salen con el que “ah, este el Movadef o los terroristas” y justamente, con esas noticias de los terroristas que salían liberados, habían cumplido sus condenas. Entonces, que esté, digamos, en el contexto, quizás, o sea para que se pregunten: “¿Por qué está saliendo esta noticia? ¿Cuáles son sus efectos? ¿Cuál ha sido la causa?” [...]

E: ¿Cómo no debería trabajarse el tema?

P: Creo que no debiera trabajar el tema en el sentido de apoyar al Movadef o considerar a Abimael Guzmán como un héroe; desde ese plano, que todos han sido patriotas, es otra cosa lo que hicieron...

---

En este caso, padres y profesores coinciden, en su mayoría, en que el docente debe estar bien informado sobre el tema. Del mismo modo, expresan que los maestros deben ser mediadores y mantener una actitud neutra. Existe una expectativa de que el afrontamiento se realice de manera informativa. Se representa al profesor ideal como a alguien que maneja un discurso no situado. Se refleja, en esto, una creencia basada en la expectativa de la objetividad. En este caso, el padre 2 y el padre 3 plantean respuestas en las que coinciden la expectativa de lo informativo con el temor respecto del tratamiento del tema. En líneas generales, se representa al docente como alguien que debe desarrollar la capacidad de identificar el peligro<sup>19</sup>.

En el caso de lo que un docente no debería hacer en clase, se evidencian dos tipos de creencias en los testimonios de los padres y los profesores. El primero se vincula con la necesidad de evitar el odio. En ese sentido, estas creencias dialogan con lo que plantea Degregori (1990) sobre el rol de los docentes en la formación de ideas violentas en Ayacucho y el rol de los “profetas del odio” (Portocarrero, 2012). El docente, en abstracto y en el imaginario, es visto como posible azuzador de la violencia. Eso se refleja en ambos tipos de participantes. Los padres 1, 2, 3, 4 y 5 y los docentes 1 y 3 plantean esa visión. En esa línea, la docente 3 en otra parte de la entrevista expresa que a ella le pareció adecuada, en principio, la inclusión del tema en el DCN. Sin embargo, inmediatamente después pensó en el riesgo

---

<sup>19</sup> Solo una profesora aborda el tema desde el juicio crítico.

de eso frente a la existencia de docentes que pertenecían a Patria Roja<sup>20</sup>; además, esa misma profesora se esforzó por diferenciar su rol del que realizaría un docente que fomente la violencia. Por otro lado, el padre 6 y la docente 2 coinciden en la idea de que se debe evitar la broma. Existe, en este caso, la creencia de que el docente puede ser un agente que trivialice el tema y lo convierta en una ofensa a lo que les ha sucedido a otras personas. Este temor dialoga con el temor que ambos participantes expresan acerca la posibilidad de que el tema movilice a los estudiantes de una u otra manera. ‘Tomar a la broma’ puede ser visto como un elemento que no solo reste importancia al tema, sino que lo puede naturalizar al punto de que elimine el temor a ingresar a un grupo violento, sentimiento que ya ha sido planteado por padres y profesores en el análisis de otras categorías. Este hallazgo coincide con el encontrado por Ucelli et al. (2013). En ese caso, también se evidenció un temor a la trivialización de lo abordado. Esto evidencia que existen creencias acerca del afrontamiento que se quiere evitar y respecto del que se desea promover. En el caso de lo que sería preferible evitar, el docente “azuzador” no solo sería el que moviliza conscientemente hacia el odio, sino aquel que no toma en cuenta el dolor ajeno.

En el caso del continuo proximidad-distancia, no se han encontrado tendencias claras que permitan plantear divisiones entre grupos etéreos o vínculos con el continuo evitación-afrontamiento. Esto sucede debido a que los padres 2 y 3, quienes manifestaron temor frente al tema, en este caso puntual, también mencionan la expectativa de que el conocimiento evite que los estudiantes se vean en la situación de vulnerabilidad frente a una amenaza.

## **Tabla 26**

### *Respuestas de los alumnos vinculadas al rol de los docentes*

---

#### **P 1: ALUMNO 1**

E: ¿Qué deberían hacer los profesores cuando trabajan este tema?

A: Hablar con los alumnos y decirles que hay decisiones que deben pensar bien para que tomen o ser parte de un grupo [...]

E: ¿Cómo debería abordarse en clase? ¿Cómo debería abordar el profesor en clase?

A: Debería contar historias, experiencias de las personas, como que dar información para que cada persona tenga una posición respecto al tema [...]

E: ¿Qué debe evitar el docente, qué estaría mal hacer cuando el docente trabaje este tema?

A: Dar su propio punto de vista haciendo que los demás quieran que copien ese punto de vista [...]

E: ¿No? ¿Los profesores deberían tener alguna preparación específica para tratar este tema?

A: No [...]

E: Ahora, ¿los profesores deben trabajar el tema?

A: Sí

---

<sup>20</sup> Esta misma docente expresó que ella incentivaba que sus alumnos pregunten a sus padres por su visión. Al parecer, está pensando constantemente en la visión del otro.

---

E: ¿Por qué?

A: Para que estemos más informados

**P 2: ALUMNO 2**

A: No creo que los profesores que han vivido esa época no, pero los que no sí deberían prepararse bien antes de dar el tema.

E: ¿Por qué la diferencia?

A: Porque los que vivieron supieron todo, vivieron en carne propia lo que pasó y los que no solamente saben de lo que les contaron o les dijeron [...]

E: ¿Los profesores deben de trabajar el tema?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque es nuestra historia y debemos saber todo eso

**P 3: ALUMNO 3**

E: ¿Los profesores deberían tener alguna preparación específica para enseñar este tema?

A: Yo creo que no, que con historia es suficiente porque de eso se trata lo que ha sucedido [...]

E: ¿Los profesores deben de tratar el tema?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque nos sirve como alumnos para saber lo que ha sucedido, informarnos y educarnos

**P 4: ALUMNO 4**

E: ¿Los profesores deberían tener alguna preparación específica para enseñar este tema?

A: No debería solamente dictar y dictar,

E: ¿Qué debería hacer frente a eso?

A: Que lo haga más dinámico, la participación de los alumnos los mantiene más activo. En mi salón, que los veo ¿no? A la mayoría les interesa el tema de historia, porque la profesora justamente dicta. Una que otra vez hace un mapa y nos explica en la pizarra, pero más dicta en el curso de historia. Se vuelve aburrido, porque nos toca después de almuerzo. Se vuelve un poco pesado [...]

E: ¿Los profesores deben de trabajar el tema?

A: ¿El tema? Sí lo deben de trabajar.

E: ¿Por qué?

A: Porque, como le dije, no hemos sido afectados nosotros, pero sí nuestros familiares. Entonces fue una etapa que olvidarnos nunca... Ahí sí, creo que fue mi título "Olvidarlo nunca" [habla de su ensayo escolar], porque no hemos sido afectados pero es parte de nuestra historia y siempre lo vamos a escuchar.

E: Ajá

A: Siempre lo vamos a tener que escuchar y saber de esto; yo creo que es muy importante porque podemos participar, dar más ideas.

**P 5: ALUMNO 5**

E: ¿Los profesores deben trabajar el tema?

A: Sí, creo que es importante que todos puedan trabajar este tema; en teoría, con los chicos de cuarto y quinto, que quizás tienen algún tiempo de influencia con respecto a este tipo de movimiento

**P 6: ALUMNO 6**

A: Creo que sí

E: ¿Por qué?

A: Porque ya que están hablando de este tema, deberían, o sea, saber todo para poder hacer; no nos dejen a medias, sino todo y así poder estar más informados.

**P 7: ALUMNO 7**

E: ¿Los profesores deberían tener alguna preparación específica para enseñar este tema?

A: No, uno tarde o temprano se entera del tema, este hecho y lo que pasa por los familiares o por cualquier persona que sepa el tema que le diga [...]

E: ¿Los profesores deben trabajar el tema?

---

---

A: En general, los profesores que tratan este tema deben de trabajarlo. En ciertas ocasiones, sí deben mencionar el tema para darnos a conocer lo que pasó.

---

Los estudiantes plantean que los profesores deben abordar el tema porque es importante conocerlo. En este caso, se nota otra vez la tendencia hacia el afrontamiento. En las respuestas que plantean, se presentan algunas variaciones que se explican a continuación. Por un lado, el alumno 1 propone que el docente debería contar historias pero no imponer su punto de vista. Además, es el único caso en el que se expresa que el docente debe advertir a los estudiantes para evitar una consecuencia frente a la que se siente temor. Por otro lado, los demás estudiantes, cuando abordan el tema de la preparación, solo plantean que esto último está vinculado con el conocimiento del tema. Por otro lado, el alumno 2 evidencia una diferenciación entre los que han vivido el terrorismo y los que no, pero la base del contraste es también el conocimiento del tema. No abordan el tema desde el ámbito afectivo.

Asimismo, respecto del continuo proximidad-distancia, parece existir un consenso respecto del profesor que informa. Sí se nota un contraste respecto del profesor “azuzador”. Los padres y profesores que se ubican hacia el polo de la proximidad tienden a la evitación cuando su discurso alude al docente “azuzador”. En cambio, solo uno de los estudiantes plantea el tema. Los demás tienden al afrontamiento porque priorizan el conocimiento de lo que sucedió.

#### La experiencia de los docentes en su tratamiento del tema

Por último, las tres docentes, en sus respuestas, reportaron que han contado su experiencia y han realizado esta acción basadas en creencias asociadas al temor de que los alumnos no presten la suficiente atención al tema. Ellas han asumido que la literatura no es suficiente para evitar el riesgo de que los estudiantes ingresen en grupos violentos. Al mismo tiempo, dos de ellas (1 y 3) hablan del cuidado que se debe tener para que el mensaje propuesto por el docente no se interprete de manera inadecuada. Asimismo, la docente 2 justifica la explicación a partir del hecho de que sus estudiantes podrían no estar interesados en el tema: “Generalmente nació de una incomodidad como le digo de que ellos no quieren ver la realidad o no conozcan la realidad son muy pocos que conocen y que están dispuestos prácticamente a emitir un juicio crítico adecuado; entonces, yo creo que sería más factible contarles de mi propia experiencia y que ellos no lo pasen y que ellos mismos analicen y vean qué puede traer positivo o negativo y cómo ellos pueden enfrentar, prepararlos, aunque

a veces es un poco difícil” (profesor 2). Se nota en esta cita cómo existe un temor frente a la indiferencia o a la naturalización del tema. Eso lleva a que las tres docentes aborden el tema para que el aprendizaje genere la evitación del riesgo por parte de los estudiantes.

**Tabla 27**

*Respuestas acerca de su experiencia en su tratamiento del tema*

---

**P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Cómo influyó su experiencia al momento en que usted habló del tema?

P: Recordé un poco lo que había pasado en esa época, porque, al margen de mi [pariente], también en donde estudiaba había cosas; había marchas en las cuales he visto a jóvenes caer, pero no por terroristas, sino por los policías. Mi idea no era tanto que solo había... los senderistas eran solamente los que estaban violando derechos humanos, sino que había del otro lado. A mí me da una visión más abierta, cosa que, en esa época, mi [pariente] no pensaba. Una mente ocupaba una parte; no veía el otro lado. Cuando yo empecé a experimentar, yo decía con mi pariente; decía: “Yo he visto esto, pero acá pasó esto”. Aquí hay ambos lados ese tipo de situaciones hacen que uno ya se centre en lo que es el problema [...]

También es importante pero creo que no, porque, si yo soy profesora o soy docente y voy a dictar historia, no es una necesidad haber vivido eso para poder manifestar a los jóvenes; entonces, que podría ser algo como adicional pues sí y, si lo has vivido, qué bueno, porque puedes hablarle con realidad lo que pasó, pero, si no lo has vivido, tampoco no creo que sea tan necesario sino que puede ayudar [...]

E: ¿Valdría la pena compartir su experiencia con los estudiantes?

P: Yo creo que sí, pero tendríamos que hacer con mucho cuidado para no llegar a que parezca que es un resentimiento que uno tiene, como que uno siente, que a mí me hirieron, porque algunos, a veces, ¿qué hacemos?. He notado mi pariente actuó de esa manera: “Yo soy héroe”. Y no es así. Entonces, desde ese punto de vista creo que sí. Sería bueno contar para que ellos también sepan [que] esto lo narran personas de otros lugares y ellos bueno dicen: “¿Quién sabe?” Pero a uno, de repente, como estamos aquí, nos conocen de tiempo, como que van a tener más seguridad en lo que les estamos diciendo como que van a tener la certeza que no estamos mintiendo [...]

E: ¿Alguna vez ha compartido su experiencia con los estudiantes?

P: Hace dos años, más o menos, con un grupo de quinto, estábamos justo casi parecido a esta época, pero no, ahora, porque, ahora, nos estamos adelantando para las despedidas. Uno de los jovencitos habló algo que me a mí me conmovió. Estaba hablando de mí, me decía que usted, cosas que me tocaron. Entonces, ahí les digo: “Ustedes no saben lo que uno ha vivido, lo que ha tenido que hacer para llegar acá donde estoy. Hemos tenido que pasar por muchas cosas”. Y empecé a comentar un poco gran parte de lo que me había pasado y eso salió así, pues, que tampoco pude. Mi emoción me ganó, que les conté. No era parte de la clase y, a veces, uno siempre está con que no es parte de la clase, pero, si surge, tampoco se les puede dejar el tema así suelto. Entonces, eso fue un poco [...]

E: ¿Usted lo hizo porque se vio conmovida...?

P: Exacto, hasta cierta medida me da temor qué pueden pensar... “No, la profesora dice esto. Quizás ella ha estado en eso, metida en esto y algo así”. Mejor mantengo al margen...

**P 2: PROFESOR 2**

E: ¿Cuál es el rol de lo que usted vivió durante la época del terror? ¿Tiene algún rol o ninguno?

P: En aquellas épocas, simplemente era una persona inactiva, porque carecía de ciertas nociones. No era consciente de mi realidad; simplemente vivía el día a día con lo que se me presentaba, con lo poco que me podían proporcionar mis padres, nada más. Era, como decir, un mundo de fantasías creado para mí, en un mundo imaginario donde yo la realidad lo dejaba de lado. Generalmente, creo que pasa cuando uno es estudiante [...]

---

E: ¿Cuál sería el rol de esto que me contó al inicio, eso que sintió cuando vio a los militares o esa sensación que vivió a través de sus hermanos? ¿Tendría algún rol en el dictado?

P: Para mí, bueno, digamos me dejó cierta enseñanza, que a veces trato de reflejarlo a través de lo que yo les cuento mis experiencias. Yo creo que serían no solamente una enseñanza para mí, sino para ellos, que no me gustaría que lo vivieran ellos. Actualmente, buscan vivir, experimentar cosas, pero, si no sabemos la realidad, no sabemos a qué nos enfrentamos y terminamos perdidos. Entonces yo creo que esas pocas enseñanzas que yo pueda aportarles creo que en algo pueda servirles; entonces lo poco que he podido vivir y lo poco que he podido contar [...]

E: ¿Valdría la pena compartir su experiencia con los estudiantes?

P: Sí, para generar reflexión en ellos y toma de consciencia, siempre y cuando ellos también estén aptos a reflexionar a escuchar para generar una opinión crítica que generalmente es lo que se busca. Actualmente, el sistema de la educación es lo que busca, que el alumno formule su propia opinión, como nos dicen basta ya de información [...]

E: ¿En algún momento les ha contado lo que me contó?

P: Sí, muchas veces, algunos, claro, les genera interés. Algunos creen que les bromeo y algunos no: “Sí, mi papá, mi mamá lo vivió, Miss. Yo también le cuento” Que ellos estudiaban esto y comienza entonces ¿no? Es bonito cuando de pronto generan sus propias opiniones, qué piensan al respecto y generan sus propias opiniones, y cuando es crítico y van en el sentido que yo busco. Para mí, es satisfactorio. En cambio, otros se quedan ahí pensando y otros que, generalmente, como quien dice: “Prefiero desligarse del tema. No me interesa; no me incumbe. Es ahí donde me gustaría llegar. Si a través de mi curso, yo no puedo llegar me gustaría llegar, pero a través de otros, ¿no?, porque podríamos enfocarlo en el aspecto de religión ya que se habla tanto aspecto humano o verlo, de esa manera, en aspecto de comunicación, entre otros cursos a mi parecer [...]

E: Ahora, ¿por qué usted por qué le nació compartir su experiencia con los alumnos? ¿Cómo así nació?

P: Generalmente, nació de una incomodidad, como le digo, de que ellos no quieren ver la realidad o no conozcan la realidad. Son muy pocos que conocen y que están dispuestos prácticamente a emitir un juicio crítico adecuado. Entonces, yo creo que sería más factible contarles de mi propia experiencia y que ellos no lo pasen y que ellos mismos analicen, y vean qué puede traer positivo o negativo y cómo ellos pueden enfrentar, prepararlos, aunque a veces es un poco difícil.

### **P 3: PROFESOR 3**

E: ¿Cuál es el rol de lo que usted vivió al momento de enseñar el tema?

P: ¿Si me deje llevar por la emotividad?

E: Si es que jugó algún papel o si juega algún papel en el momento que está dictando

P: ¿El tema del terrorismo? A ver, qué papel, básicamente yo lo que hago o lo que he hecho es... hablamos del tema, lo que dice la literatura y luego les comparto el otro lado de lo que le decía hace algún momento sobre la violencia, que yo lo viví personalmente y lo que vivieron mis amigos y lo que vi desde a las instituciones que hicieron con este Paz y Vida. Les voy abriendo las diferentes situaciones y los chicos van cambiando: “ahh, entonces sí que ha sido bien fuerte digamos” o que “cómo podemos...” como decía este muchacho: “¿Cómo se permitió que se llegara a tanto y lo otro”. Además de cómo enseñé religión, en religión, hablábamos sobre el tema de la dignidad humana, qué es lo que nos hace igual. “Somos iguales, pero diferentes”. ¿Qué es lo que te hace igual al resto? Y enfocando mucho lo que es la dignidad humana. Eso es algo que no puedes, no lo compras ni lo vendes ni lo regalas ni renuncias. Es algo inherente a ti, tratándose de ese curso; o sea, ya aquí ya es mucho más como que el chico ya está más, eh, centrado en lo que es la dignidad. Ya no tengo que volver a decirles: “La dignidad es esto”. Cuando hablamos de dignidad, está bien claro lo que es esto; cuando hablamos: “Ah, sí, tiene razón”. Desde el sentido más humano de valorar la vida humana, toda vida humana es valiosa. O sea, no he tenido, o sea, cuando abordamos el tema, o sea, el chico tiene más conocimiento y no es que ya se quiso hacer terrorista o que entró con ganas con ira, porque, cuando tú se lo dices, puedes transmitir también emociones ¿no? Entonces, no ha pasado eso [...]

E: Ahora, por lo que usted me dice le pregunto lo siguiente: ¿vale la pena conversar la experiencia?

---

P: Sí

E: ¿Por qué?

P: Porque ellos o sea si tú les hablas y está en la literatura es: “Ahh, eso pasó”. Es como algo que no va a volver a pasar ¿no? Entonces es como que un tema más de la historia ¿no? Un capítulo más pero cuando tú les hablas sobre esto y los cuestionas y los contextualizas... El tema que tratamos justo estaba cuando liberaron a los terroristas, que ya se cumplieron su condena decíamos: “¿Qué piensan sobre esto? ¿Crees que se pueda volver a repetir? Tenemos que estar vigilante para que no suceda. ¿Qué quiere decir que tengas más conciencia ciudadana de tu rol? Necesitamos ciudadanos más informados, que estén al día de tu realidad”. O sea, no solamente por ejemplo, no solo es que esté prendido de ‘Esto es Guerra’. Que está con él, que está con ella... Toda una telenovela; posiblemente, sea una cortina de humo. Se le explica eso, o sea, ah. Y, entonces, como que estamos más despiertos y más en los grados de cuarto y quinto. Yo, desde el otro lado, pienso que les hace, les abre otras alternativas o visión a los chicos ¿no? [...]

P: Para cerrar esto, qué querría agregar más... que debemos tener... que sí se debe hablar el tema, pero debemos tener bastante cuidado de cómo se da a los chicos, porque son muy dóciles para poder adoctrinarlos en el sentido. Entonces, digamos en los maestros, hay una gran responsabilidad en el manejo de esto y, si se entra como currícula, digamos, el año pasado tuvimos una capacitación y los maestros son bien radicales. Entonces, yo no comparto esa opinión de ellos. Creo que sí, pero hay que tener bastante cuidado.

---

### *Creencias sobre el rol de los alumnos (Tabla 28, Tabla 29 y Tabla 30)*

Las creencias sobre los estudiantes están asociadas con la expectativa y el temor de lo que puede suceder en el caso de afrontamiento por parte de los estudiantes.

#### **Tabla 28**

##### *Respuestas de los padres vinculadas al rol de los alumnos*

---

###### **P 1: PADRE 1**

Porque ya, de alguna forma, nosotros le hemos estado ilustrando, porque, de alguna forma, [...] juzgan, dicen: “Ay, lo debe matar”, pero yo le digo “es que él no es malo, porque quiso sino que le han hecho tanto daño. ¿Quién sabe qué le han hecho? Un violador, por ejemplo, y hace lo mismo”.

###### **P 2: PADRE 2**

E: ¿Usted considera que los alumnos están preparados para tratar estos temas?

P: Pienso que... pienso que no están preparados, porque como que no le ponen mucho interés. De repente, ahora, a alguien que le guste la historia, de repente, puede interesarle, pero ahorita creo que lo toman superficialmente. No lo enfocan mucho al tema.

###### **P 3: PADRE 3**

E: ¿Considera usted que están preparados para tratar estos temas, que están listos?

P: Sí, pueden trabajar eso para que conozcan también.

E: Ahora, eh, creo que eso podríamos enlazarlo con lo que me ha respondido de las preocupaciones. ¿Se le ocurre alguna otra razón por la cual están listos para abordar este tema, o de repente no están tan listos?

P: De mi hija no estaría lista porque recién... nunca le he hablado. Nunca me ha preguntado. Capaz, sabrá, pero nunca me ha preguntado. La vez pasada me preguntaba: Usted, ¿qué hacía? “Mataban gente; de ahí, se ha agarrado, se ha ido Abimael Guzmán. Ya está envejeciendo”. ¡Qué feo será hablar!

###### **P 4: PADRE 4**

E: ¿Usted considera que están preparados para trabajar estos temas?

P: Sí, sí, están preparados.

---

---

E: ¿Por qué?

P: Yo creo que, de una u otra forma, se les ha formado en ese sentido, salvo algunos docentes que no dejan que opinen, que todo lo que ellos dicen tiene que ser. Yo no creo que así debe ser la educación. El alumno debe hacer sus críticas, autocríticas para ayudar en su formación en general.

**P 5: PADRE 5**

P: Yo pienso que ellos lo hacen más por querer descubrir, pero todo esto se da más a los 18 [o] 19 años. Ahí es cuando choca con las necesidades, de repente. Ahí es donde prácticamente uno decide participar de esto pensando en que es una solución.

E: ¿Por qué cree que no están preparados?

P: Porque muchos a esta edad no han madurado bien; lo toman superficialmente, pero, cuando ya maduran, más se interesan. Más depende del grado de maduración; algunos que sí lo ven en la secundaria. Yo me recuerdo... Como digo, es depende de los hogares... Hay muchos que en la secundaria... muchos lo tomaban muy en serio. Uy, no, qué mal... Ya teníamos, sabíamos a qué nos podríamos atener si es que nos éramos partícipes de esto, pero muchos lo hacen como juego, como broma. Algunos que no han alcanzado la madurez no pasa nada, que esto como jugando se meten y, por eso, digo el grado de madurez de cada uno, cómo están en los hogares. Todo eso también influye.

**P 6: PADRE 6**

P: Yo creo que sí, mira, los muchachos de ahora son más abiertos ¿no? Son más... tienen otro tipo de aprendizaje de lo que teníamos en los años anteriores. Entonces, son chicos que ya ven la enseñanza de una forma muy diferente. Entonces, yo creo que en estos tiempos sí.

E: Sí están preparados.

P: Sí, sí están y, más que nada, más aún se va a preparar mejor cuando el profesor llega a los alumnos con un tema muy específico. Entonces, yo creo que cuando el profesor o el docente llega a tocar este tema no solo va a dictar decirle: “En esos tiempos, ha pasado esto”. No creo que... yo creo que después de resumir todo el tema va a llegar a una conclusión de cómo debemos afrontar esto hacia la sociedad como persona, como alumnos, como ciudadanos que vamos a ser. Yo creo que ya el docente llega con esa preparación. Ellos, como profesionales, llegan con el tema para poder afrontar pero de forma muy diferente.

**P 7: PADRE 7**

E: Ahora, ¿considera usted que están preparados para trabajar estos temas?

P: Para mí, sí. Sí están preparados.

E: ¿Por qué estarían preparados?

P: Ellos, qué le digo, si habla... si la profesora les da el tema, ellos conocen y el papá les ha hablado de una manera no bruscamente sino hacerles entender lo que ha ocurrido. Sí están preparados y, de tomarlo, de coger el tema, sí lo cogen.

---

En el caso de los padres, cinco de ellos tienden al afrontamiento al plantear que sí es posible que los estudiantes trabajen el tema para que lo conozcan. El padre 1, el 4 y el 7 aclaran que eso es posible por lo que ya se realizó a nivel familiar. El padre 6 expresa la expectativa de que el profesor va a lograr que los estudiantes sepan cómo evitar situaciones así.

Un caso que contrasta es el del padre 3. En su respuesta, resalta la frase “pueden hablar para que conozcan”, pero, luego, afirma que no ha hablado del tema con el estudiante y finaliza su respuesta afirmando lo siguiente: “¡Qué feo será hablar!”. En este caso, se denota el peso del conocimiento sobre la propia creencia personal. Esta persona había

afirmado que no se debería hablar del tema y no se debería enseñar, pero también expresó dudas al respecto. En algún punto de la entrevista, me posicionó en un nivel superior dentro de una jerarquía porque yo “había estudiado”. Su miedo personal, sumado a la intimidación que le produce el conocimiento, generó este dilema en el que se entrecruzan sus temores y sus expectativas.

Son dos los padres que afirman que los estudiantes no están preparados (el padre 2 y el padre 5). Uno de ellos afirma que los estudiantes asumen el aprendizaje de este proceso de manera superficial. El segundo plantea que solo lo hacen por descubrir y que eso puede producir que “como jugando” trabajen el tema. Ambos testimonios están vinculados con lo que se planteó en la categoría anterior sobre el hecho de que el docente “tome a la broma” el tema (Ucelli et al., 2013). Esto permite notar que detrás de esa trivialización existe el temor de que el alumno no sea lo suficientemente maduro para valorar el tratamiento del tema o para no juzgar los riesgos que se están evitando con la enseñanza. En esa línea, el padre 5 afirmó, además, que la preparación para abordar este tipo de temas se produce cuando el alumno es mayor. En su perspectiva, el rango de edad necesario para abordarlos oscila entre los 18 a 25 años en sus respuestas, pero ellas confluyen en que el tema puede ser tratado luego del colegio y no durante el proceso escolar.

En este caso, el continuo proximidad-distancia permite establecer una tendencia: a mayor edad le corresponde mayor temor y mayor tendencia a la evitación. Tres de los siete padres expresan temores asociados a la evitación (el padre 2, el 3 y el 5). La excepción, en ese mismo rango de edad, es el padre 7, cuyas creencias y concepciones suelen tender al afrontamiento. Los demás se ubican en un rango menor de edad, con lo cual se evidencia la tendencia planteada.

## **Tabla 29**

### *Respuestas de los profesores vinculadas al rol de los alumnos*

#### **P 1: PROFESOR 1**

Como ya le dije anteriormente, los jóvenes tienen que saber, y más los que ya van a salir porque son ellos los que están más propensos a que puedan involucrarse en este tipo de situaciones y, si no les advertimos ahora, les decimos: “Te metes en esto”. Es igualito cuando hablamos de paternidad, maternidad responsable: “No, hijito, tú sabes lo que tienes que hacer. Si te metes en esto, te estás metiendo en algo que vas a tener que asumirlo”. Algo parecido decirles: “Mira, esta es la situación. Aquí, si tú optas por este lado, vas a tener esto, esto, lo otro. Entonces, tú tienes que saber tomar tu decisión, pero bajo riesgos, entonces, para eso”.

#### **P 2: PROFESOR 2**

Formar, a mi parecer, opiniones críticas para que, una vez saliendo de acá, simplemente llegar a la universidad y ya tener una opinión crítica respecto de esto, saber qué ha pasado en la noción del

---

tiempo y no caer engaños en los que viven actualmente la juventud... No conocer nos lleva, tal vez, a desviarnos de lo que nosotros somos como peruanos, generar su tono de consciencia crítica con respecto a los hechos del pasado...

**P 3: PROFESOR 3**

¿De los alumnos su rol? Ehhh, como yo les digo, vivimos en una sociedad del conocimiento, donde la información está a la orden del día, pero, para que llegue a conocimiento, tienes que analizar esa información y los jóvenes de hoy en día no leen más que lo que pasa en sus redes sociales. No profundizan más en ese tema. Si el rol de los alumnos es básico para nuestro país, si queremos algún cambio, ciudadanos no indolentes, ciudadanos indiferentes, tenemos que darles un poquito de lo que es... no solo del terrorismo sino de toda la historia... que desarrollen un pensamiento crítico. Quinto año estamos hablando de "Política [para] Amador". Al inicio, les decía qué piensan sobre la política y decían: "La política es sinónimo de corrupción". "Entonces, ¿todo aquel que hace política es corrupto". "sí, como que no me gusta la política, no me gusta. No me meto en eso". Si así lo piensa, va a ser un ciudadano que no se involucra con su realidad y lo que buscamos nosotros... Practico la democracia cuando sufragó nada más, pero ese no es el rol del ciudadano... Que sea un voto informado, pero no todos van y se informan.

---

En las respuestas de las docentes, se refuerza lo ya visto en otras categorías. Se remarca la necesidad de lo que se puede lograr el afrontamiento, con lo que se resuelve el temor por lo que podría suceder una vez que salgan del colegio. Eso se evidencia en el caso de la profesora 1, quien no dice de manera explícita que estén preparados, pero afirma que ellos deben de saber lo que fue esa etapa porque podrían estar expuestos a riesgos y compara la preparación con la formación de la paternidad responsable. Esto se demuestra en el siguiente fragmento de esta docente: «"No, hijito, tú sabes lo que tienes que hacer. Si te metes en esto, te estás metiendo en algo que vas a tener que asumirlo". Algo parecido decirles: "Mira, esta es la situación. Aquí, si tú optas por este lado, vas a tener esto, esto, lo otro. Entonces, tú tienes que saber tomar tu decisión, pero bajo riesgos"» (Tabla 29). Las profesoras 2 y 3 proponen una visión similar. La docente 2 propone que es necesaria una visión crítica para no caer en engaños y la docente 3 asume que la formación de ese pensamiento crítico depende bastante de la información recibida para decidir adecuadamente. Esta visión coincide con lo propuesto con los alumnos acerca de su preparación. En ambos casos, el énfasis está puesto en los datos y el conocimiento.

En términos de proximidad-distancia, la expectativa planteada por las profesoras refuerza la tendencia que se reflejó en el caso de los padres: a menor edad hay mayor expectativa respecto del afrontamiento. Se espera que los estudiantes puedan evitar los riesgos a partir de la formación. Esto parece indicar que la distancia en la experimentación del conflicto armado interno implica una menor evitación acerca del tema.

**Tabla 30***Respuestas de los alumnos vinculadas al rol de los alumnos*

---

**Alumnos**

---

**P 1: ALUMNO 1**

E: ¿Consideras que estás lista para tratar o dialogar sobre estos temas?

A: Mmm no

E: ¿Por qué?

A: Porque no sé mucho

E: Ah ya, pero si te dijera no en términos de conocimiento, si te dijera en temas emocionales...

A: Sí

E: ¿Por qué crees eso?

A: Porque creo que es una época que ya pasó y, si se toca, es para aprender más

**P 2: ALUMNO 2**

E: [...] no en términos de la información, sino en términos de madurez, en términos emocionales, ¿sientes que estás lista para trabajar estos temas?

A: Porque la verdad no soy muy sentimental que digamos y me gusta saber de todo, y, si me cuentan, me hacen ver videos de todos los hechos, las masacres y todo, no me pondría a llorar. Solo vería y trataría de aprender y todo.

**P 4: ALUMNO 4**

E: Te pregunto si estas lista en términos de madurez, términos emocionales.

A: Ah ya en madurez quizás sí, porque madurez sí.

E: ¿Por qué crees que estás lista?

A: Porque puedo relacionarlo, por ejemplo, ahora yo escucho noticias y lo puedo relacionar con otros temas y no exactamente saber el tema, lo puedo relacionar con otros temas y adecuarme para poder participar.

**P 5: ALUMNO 5**

E: ¿En términos de conocimientos o de repente emocionales, de madurez, sientes que en todas estas listo?

R: Creo que sí en ambos campos, conocimiento y emocional, para poder hablar con otras personas.

**P 6: ALUMNO 6**

E: ¿Estás lista emocionalmente? ¿Estás lista en términos de madurez para trabajar el tema?

R: ¿Si estoy lista para eso?

E: En términos emocionales, en términos de madurez...

R: Aún no, porque me creo capaz, pero sinceramente es como dice, emocional. Creo que, aparte de eso, necesito los conocimientos y, si no tengo los conocimientos, no me serviría la madurez.

**P 7: ALUMNO 7**

E: ¿Sientes que estás preparado emocionalmente para hablar del tema?

R: Primero me gustaría profundizar más el tema para saber si estoy listo emocionalmente para poder hablar de eso.

E: O sea, recién ahí sabrás si estás listo emocionalmente.

R: Sí

E: En términos de madurez, también ahí recién lo sabrías.

R: Madurez no puedo decir que estoy tan listo, pero sí puedo estar listo para hablar el tema.

Los estudiantes asumen que su preparación está más ligada al conocimiento que a lo emocional. Incluso, se subordina lo segundo a lo primero para el afrontamiento. Cuando se les planteó la pregunta, la respuesta siempre dependía primero de su percepción acerca de su grado de información respecto del tema. Los alumnos 1, 2, 4, 6 y 7 plantean que no se sienten listos porque desconocen datos del tema. En cambio, los alumnos 3 y 5 sí se sienten

preparados, pero porque asumen que manejan conocimiento sobre el CAI. Cuando se repreguntó por lo emocional, los estudiantes 1, 2, 5 plantearon que sí se sentían preparados. Asimismo, el estudiante 4 siguió relacionando la preparación con la posibilidad de asociar la problemática con otros temas, con lo que reforzó la prioridad del conocimiento. Además, en la misma línea, el estudiante 6 planteó que sin el conocimiento no serviría la madurez. Por último, el alumno 7 planteó que la condición para saber si está preparado es saber del tema. Estas respuestas reflejan que existe una creencia estudiantil que jerarquiza el conocimiento por encima de la madurez emocional. Esto es un rasgo que también se ha notado en docentes y padres.

En términos del continuo proximidad-distancia, la expectativa de los estudiantes sugiere que a menor edad existe una menor tendencia a la evitación. El grupo de los alumnos confirma lo que parecía indicar el conjunto de respuestas de los adultos. En ese sentido, se espera que los estudiantes conozcan del tema. La distinción se plantea respecto de la razón por la cual sería necesario abordarlo. Mientras los padres y profesores enfatizan el riesgo, los alumnos se centran en el valor del conocimiento.

*Creencias sobre el rol de la institución (Tabla 31, Tabla 32 y Tabla 33)*

Todos los tipos de participantes apoyan que la institución aborde el tema. En ese sentido, tienden al afrontamiento. Sin embargo, las motivaciones y las creencias en las que se basan son diferentes. En algunos casos, se basan en la expectativa de que el conocimiento evitará el riesgo; en otros casos, se plantea la necesidad de trabajar el tema desde la expectativa del conocimiento y, en otros, se plantea que el tema debe ser abordado para cumplir con el currículo escolar.

**Tabla 31**

*Respuestas de los padres vinculadas al rol de la institución*

---

Padres

---

**P 1: PADRE 1**

P: La institución tiene un rol muy importante. Yo agradezco a esta institución todos esos esos materiales que estén bien y que ponen son muy educativos. A mí me impactó, incluso quería pedirle que me presente, porque yo tengo un [...] que es bien autoritario y yo que era así. Ahora lo veo a mí en él cómo maltrata a sus hijos y cómo le enseño, cómo le hablo, cómo le hago cambiar, cómo le hago reflexionar y, el otro día, fui conversé con él: “Mira, yo era así y lo importante es que lo aceptes. Si no aceptas, no vas a cambiar. Mi sobrina ya va a terminar este año y es bien insegura. Esto es porque le estás formando mal”. Entonces, la institución tiene un rol muy muy importante. [...]

---

---

Tiene un rol muy importante; si ustedes nos enseñan a nosotros a dar un unión, vamos a tener algo para compartir, si no sabemos nada, qué podemos compartir y hay gente que es mucho más ignorante. Por ejemplo, hoy tenía miedo de venir: “Ahora, el joven es universitario”. Estaba nerviosa, tenía miedo y, si no entiendo lo que me dice, pese a que soy técnica y mucha gente no es, está peor que yo. Entonces, por eso, le digo, de alguna forma, nosotros también, al ser padres de esta institución, ustedes nos van formando en cada reunión que tiene; nos van enseñando. Por eso, yo le tengo cariño [...].

E: ¿Cree que la institución debería promover la enseñanza, el aprendizaje?

P: Es muy importante, es muy importante porque yo misma no sé tan profundamente este tema. Si supiera un poquito más, sería mucho mejor, pero lo que sí se es que nadie es malo porque quiere. Si hay un terrorista, es porque no hay un buen gobierno; es porque no hay buenas familias y, si no hay buenas familias, no hay buena educación. De alguna forma, es como si nosotros también fuéramos alumnos de esta institución de usted.

**P 2: PADRE 2**

Nuestra institución debe, como para cumplir la currícula, creo que es bastante responsable, para que.... Creo que los temas que toma también son bastante superficiales, el aspecto que he visto mis hijas han tomado el tema; lo han tomado de forma rápida. Hay que medir bien qué decir y qué no comentar.

**P 3: PADRE 3**

E: ¿Cuál cree que es el rol de la institución, la función de la institución?

P: Darles o no darles

E: ¿Qué debería hacer la institución respecto de la enseñanza de este tema?

P: Debería enseñarles para que ellos también estén preparados, porque, a veces, como te digo, no sé a todos pueden estar preparados.

E: ¿Para qué estarían preparados si les enseña esto?

P: Para que no cometan el error de estar en la cárcel, para que no cometan...

**P 4: PADRE 4**

Cómo institución, que se haga cumplir lo que se ha programado, que se capacite al docente en el abordaje de este tema y muchos más, que se le realice un seguimiento periódico a los docentes en cuanto al cumplimiento de los objetivos, porque realmente este tema es muy importante. Yo pienso que es muy importante, así como otros temas, pero en el marco de la psicología del alumno. Yo pienso que este tema tiene mayor peso; vayamos a decir así de que la institución tiene que hacer un seguimiento de todo eso [...]

E: Me interesa mucho lo que acaba de decir de la psicología del alumno. ¿Cómo así podría aportar a la psicología del alumno?

P: A no crearle resentimiento de lo que ha pasado, eh, o sea, si nosotros creamos eso, prácticamente estaríamos afectando su psicología. Yo digo, por ejemplo, el joven tiene que ser libre; tiene que saber expresar; tiene que saber discernir criticar; no debe estar influenciado; no debemos crear sentimientos de amargura en los alumnos, no.

**P 5: PADRE 5**

P: El rol de la institución debe ser como digo, ¿no? Verlo como parte de la historia y que tengan conocimiento todos, que no sean unos ignorantes, digamos en estos temas. Otra cosa sería que al final por ahí puede chocar en el futuro y no tiene ningún conocimiento de esto; entonces, yo pienso que sí es interesante,

E: ¿Y piensa que la institución podría hacer algo al respecto aparte de, digamos, qué tendría que hacer la institución para que la enseñanza de este tema sea adecuada?

P: Ponerle en la mano toda la información posible que haiga y ahí se verá cuál es el interés de cada uno

E: Poner a los alumnos la información

P: Sobre la mesa la información y ver cómo reaccionan, porque no todos se van a interesar de la misma manera. Algunos se irán a interesar más, pero sí la institución debe tocar los temas.

---

**P 6: PADRE 6**

Si está en ese término de llevar ese tema en su tiempo, yo creo que la institución tiene la obligación de manejarlo de una forma muy responsable, muy seria, para poder ver de qué tema o cómo podemos llevar el tema hacia el alumno, qué forma, con mucha responsabilidad, y yo creo que la institución es la responsabilidad de poder llegar a hacer ver este tema de una forma muy muy seria.

**P 7: PADRE 7**

Prepararlos para el futuro en el aspecto, como le digo, no apegarse tal vez a la ideología del terrorismo, saber que pueden llegar a tener un cargo, pero de la manera más correcta.

En el caso de los padres, el 1, 3, 4 y el 7, se evidencia un repertorio discursivo de afrontamiento que apunta a la expectativa de los beneficios que puede generar el conocimiento. El padre 2 y el padre 5 plantean que se debe cumplir con abordarlo como parte de requisitos académicos. El padre 6 asume que es necesario un requisito institucional: la seriedad y responsabilidad al abordar el tema. Por último, el padre 1 propone que lo realizado por la institución puede beneficiarlo porque permite acceder a conocimientos y criterios que no había obtenido. Estas distinciones permiten notar que, si bien existe consenso, este responde a diversos intereses.

Esta tendencia al afrontamiento en el caso de los padres no permite extraer conclusiones en el caso del continuo proximidad-distancia. La edad no parece ser una variable que genere diferencias en la expectativa de la enseñanza del tema en el colegio.

**Tabla 32***Respuestas de los profesores vinculadas al rol de la institución***P 1: PROFESOR 1**

E: ¿Estaría usted de acuerdo en que en la institución se aborde el tema? Por lo que me dice, se aborda el tema del terrorismo. ¿Está usted de acuerdo con eso?

P: Es necesario, el hecho de que seamos una institución particular, no nos aísla del problema. Muchas veces a los jóvenes, les digo: “Pareciera que nosotros estamos en una burbuja donde todo es bonito todo es, eh, o que todo está perfecto, pero cuando salgan de aquí es otra realidad”. Y ellos tienen que ir preparados, tienen que ir preparados que la situación, no es como aquí, aquí por ejemplo, no permitimos que hablen disparates, y a donde vayan, van a conocer un montón de personas, entonces para ellos no va a ser sorpresa y se van a quedar ahí asustados, tienen que saber cuál es la realidad [...]

E: Entonces, ¿usted puede decir que el tema es último?

P: Sí, de todos modos, herramienta para que ellos estén preparados

E: En la misma lógica, ¿podríamos decir que genera beneficios?

P: Claro, por eso le digo el beneficio no se va a ver mañana, sino se va a ver a largo plazo, que nuestros jóvenes salgan bien formados y al final no tengan dificultades, no se rindan cuando hay un problema. De repente, hay una situación, Dios no lo quiera, y ellos no se asusten, tengan que regresar y tengan que abandonar lo que ya estaban avanzando [...]

Como yo le decía, dentro de lo que son las áreas, se puede manejar. Ahora, encadenar con las otras áreas, sería no tan necesario. Yo no lo veo así, que lo toquen dos áreas, tres áreas, que es personal, social, todo lo que es historia, geografía. De repente, ahora cívica, parte de lo que es patriotismo, libertad, derechos, todo que nosotros en comunicación podamos tocar, algo a manera de textos

podría ser, pero no tan abierto como en el otro caso, pero sí se tiene que tocar. También nos toca trabajar esa parte [...]

Podríamos promover, de repente, charlas y fuera del horario, a manera acompañado del video, porque eso les encanta. Un videíto por ahí, tratar de engolosinarlos a ellos porque a ellos, de algún modo, tenemos que hacer eso. Usted sabe, como docente hay que idearnos estrategias. “No me entiende de este modo. A ver qué hago, cómo”. Entonces, algo parecido y ahí el trasfondo, darles la información porque necesitan saber y la institución también necesita involucrarse en que conozcan realmente, porque yo como comunicadora, como comunicación, mi área de comunicación no puedo hablarles abiertamente y, después...: “¿Por qué no ha avanzado? Usted tenía qué planificado y no ha logrado”. “No, pero hablé este tema.” “Pero a usted no le compete”. Entonces, tendría que hacerlo fuera de horario y narrar las experiencias; sería bueno que dentro de esa plática, esas charlas, algunos de los profesores, si tenemos experiencias, podamos también manifestarlas. En literatura, en parte, toqué algo pero hablamos sobre la revolución, ¿no?, la reforma agraria, porque trabajamos con cuarto año “Redoble por Rancas” y ahí se habla de la reforma agraria. Hablamos que antes era así, era así y un poco se tocó el tema, pero un poco como le digo es enfocando al tema que me compete, pero hablarlo abiertamente no se presta. Es necesario charlas, talleres. Entonces, eso va a facilitarnos que ellos estén mejor preparados.

## **P 2: PROFESOR 2**

E: ¿En esa lógica usted cree que es útil que se trabaje el tema en el colegio?

P: Por eso le digo, el fin es prácticamente la toma de conciencia, porque le digo, en ese sentido, quisiera que mi nación cambie y, para eso, debo aportar y a través las semillitas, quienes son estos jóvenes, que conozcan, que sepan y defiendan prácticamente lo que debe de ser y evitar lo que ahorita está circulando viendo tantos reportajes y todo esto como que a uno le molesta. “¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estoy haciendo por solucionar? Hablamos de tantas cosas, pero, si no aportamos, yo creo que desde los colegios, las escuelas y ahí en las escuelas, por ejemplo, también los libros, porque también llevo lo que es Personal Social. Vincula también lo que es el terrorismo y, desde ahí, algunos niños tienen nociones, porque cuando vamos a tratar: “Sí, miss, mi papá me contó esto muy bien desde chiquitos” y algunos ya muy reflexivos. Lo malo es que, cuando tú no conoces, en secundaria es un conflicto entre ellos con su afán de rebeldía y este tema termina volviéndose un problema [...]

E: ¿Genera beneficios trabajar este tema en el colegio?

P: De la misma manera beneficios sí, por lo menos la toma de conciencia, de reflexión del alumno para que sepa quién es, qué ha pasado por su Patria y qué debe hacer por su Patria, no caer en esto más que nada [...]

Yo creo que sería el de apoyar a los docentes con respecto a esto para generar conciencia, porque los alumnos, a través de lo que podamos formar en ellos... ellos salen y reflejan. Sería bonito que salieran y reflejaran esa opinión crítica, saliera y lo demostrara. Entonces, es parte de la institución; entonces yo creo que el rol de la institución no solamente es, digamos, un promotor, un director o los profesores. Somos todos lo que buscamos. Es el resultado final del alumno. ¡Qué orgullo! Mejor que el alumno salga bien con todo lo que hemos podido aportar; somos todos.

## **P 3: PROFESOR 3**

E Ahora, ¿estaría de acuerdo con que se trabaje en la institución el tema?

P: Creo que lo estamos trabajando no en profundidad, digamos, “este bimestre es terrorismo”, pero sí cuando hay algún tema de derechos humanos, cuando hablamos algún punto. Sí lo estamos tocando pero sin hacer apología.

E: ¿Por qué estaría de acuerdo en que se trabaje en el colegio el tema?

P: Como le digo, para que los jóvenes, por ejemplo, muchos no han nacido en esa época y algunos ya han olvidado, pero cuando tú les comentas estas experiencias, lo que has tenido, lo que has vivido, dicen: “Ah, sí ¿no? Mi papá me contó...; mi abuelo me dijo...”. Entonces, empiezan también a... “¿Y qué sentías y qué sintió tu abuelo?” Entonces, desde ahí como también se sanó. No es solo el recuerdo de una persona. Tú no has vivido, pero puedes solidarizarte con esas personas que han sufrido [...]

---

E: ¿Es necesario que se trabaje esto en el colegio?

P: ¿En nuestra institución? Así como tomando ahínco ahí ahí, yo creo que los jóvenes están preparados para poder discutir, no como un tema solamente: “En este bimestre, nuestro tema es terrorismo y nos abocamos en eso”, sino que ya lo estamos haciendo en los cursos que tengo; no de decirte si está bien o está mal, sino que piensas tú sobre esta parte de la historia. Son dos sesiones o tres y hay tareas que llevas a la casa, compartas con la familia, cómo lo sintieron, cómo lo vivieron esa época. Entonces, así muy de acuerdo a cada tema nada más en la unidad, uno o dos temas. Bueno, no conozco el contenido de sociales, pero supongo que ahí lo enfocan más [...]

E: ¿Usted cree que es útil que se trabaje el tema?

P: Sí, porque a la par que los chicos no olviden esto las respuestas que le decía hace un rato. Los chicos dicen sí, qué es eso o qué pasó, algunos ya no no saben y digamos esto que vaya creciendo, el Movadef día a día más aliados que vaya teniendo, es fruto también de la falta de información. Entonces creo que sí. Si queremos unos chicos críticos, tenemos que tocar el tema.

[...]

E: ¿Cree que genera beneficios?

P: Claro, para el estudiante en el sentido de que va teniendo la memoria, historia, su formación como formación sí [...]

El colegio tiene desde sus inicios una visión más integral de la formación del educando; no solamente seas bueno en matemática o comunicación, sino son... educamos personas íntegras. Tienes que desarrollar todas tus áreas, en una sobresaldrás, en otras..., pero no por eso está en demérito una u otra. Yo, en otra institución, trabajo matemática y comunicación. Son el boom. Si estás bien en eso, lo otro no importa. Había un papá que estaba matriculando a su hijo y decía: “Disculpe, ¿tienen clases de religión aquí? Yo no quiero que le enseñen religión, quiero que le dé más matemática. Esa convicción en el centro es así; en el colegio, el rol es formar a los jóvenes desde todas las perspectivas, desde la perspectiva global integral del ser humano [...]

Yo enseñé este un área y creo que esto más le compete a Sociales y en Sociales mmmm la verdad sinceramente no he entrado a ninguna clase de miss Soledad, o sea, cómo lo haya tocado este tema no sé en el sentido de si está preparado algo así, pero digamos con las supervisiones desde dirección podrían verlo más en el área que voy tocando. Los chicos, hay apertura. Incluso, estoy con Cívica en primer año: “Ay, miss, me encanta cívica, pero ¿no? le encanta porque le voy diciendo estos son sus derechos”. En una sesión, un padre había dicho ¿no? directamente: “Ay es que, si a mi hijo le grito, me ha dicho que me va a denunciar a la DEMUNA. Supongo que aquí le estarán orientando sobre eso, o sea, para que vaya y me denuncie vinieron a dirección y me dijeron qué temas has tratado” “¿Por qué? ¿Hay alguna queja?” No hemos tratado ni ese tema; entonces son esas... a veces hay que estarse uno cuidando de lo que no sabes lo que estoy enseñando o algo así. Entonces yo creo que debemos, este, en qué medida vamos a estar preparados en el área si realmente somos abiertos y compartamos experiencias entre colegas, no para decir: “Yo sé más”. Que sea un mejor trabajo y yo realmente conozca y me interese en el área... Si lo vamos a colocar el tema al inicio del año, tenemos estos objetivos para ver, este, compartir experiencias, ver cómo se maneja desde la visión de la institución que se requiere manejar.

---

En el caso de los docentes, se plantea que la institución debe trabajar el tema y se propone esto desde la expectativa de lo que el afrontamiento informado puede lograr. En el caso de la docente 1, se afirma esto como parte de un enfoque entre varias áreas, pero, al mismo tiempo, expresa el temor de que, en las supervisiones, le indiquen que debe centrarse en su curso. Resuelve este dilema ideológico proponiendo que se realicen actividades extracurriculares. Además, plantea que abordar el tema es necesario para los jóvenes no se asusten frente al riesgo.

Del mismo modo, la docente 2 aborda esto del siguiente modo: “Digo, en ese sentido, quisiera que mi nación cambie y para eso debo aportar y a través las semillitas quienes son estos jóvenes que conozcan que sepan y defiendan prácticamente lo que debe de ser y evitar lo que ahorita está circulando viendo tantos reportajes y todo esto como que a uno le molesta. ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estoy haciendo por solucionar? Hablamos de tantas cosas, pero, si no aportamos, yo creo que desde los colegios, las escuelas y ahí, en las escuelas, por ejemplo, también los libros”. Como se puede notar, la expectativa por los beneficios del conocimiento es clara. La información, en su perspectiva del afrontamiento, es un elemento que evita riesgos. Eso coincide con lo propuesto por la profesora 3, quien plantea que esta formación evita la influencia de grupos como Movadef (remanente político de Sendero Luminoso).

Además, la profesora 3 plantea que está trabajando el tema sin hacer apología. Esta forma de referirse al tema expresa también una creencia basada en el temor a la mala interpretación del tratamiento del CAI en aula. Aunque no apareció recurrentemente, por lo menos dos de los tres docentes lo mencionaron en algún momento de la entrevista (1 y 3). Esto está vinculado con los hallazgos de Ucelli et. al. (2013), porque, en ese estudio, se planteaba también que los profesores sentían temor de que se les acusara de azuzar a los estudiantes.

En la categoría sobre el rol de los profesores, se podido notar que esa creencia se articula con el posicionamiento de algunos padres acerca de lo que debe hacer el docente. En el caso de la profesora 3, este temor se evidencia en un caso concreto, en el que un padre se quejó en el colegio porque su hijo lo había amenazado con denunciarlo a la ‘Demuna’. La profesora 3 afirmó que no había abordado ese tema específico, pero sí les había hablado a los estudiantes de sus derechos. Frente a esta situación, el docente planteó finalmente que era mejor ser cuidadoso. Esto está ligado al esfuerzo que realiza esta docente para distanciar su discurso de lo que plantearía un docente ‘azuzador’.

Como el grupo de docentes es reducido y no parece haber mayor diferenciación en el grupo de padres, no se puede plantear una división clara en términos del continuo proximidad-distancia. Es decir, no se han encontrado tendencias en las que influya la distancia o proximidad respecto del conflicto.

**Tabla 33***Respuestas de los profesores vinculadas al rol de la institución*

---

**P 1: ALUMNO 1**

E: ¿El colegio debe incluir o debe seguir incluyendo la enseñanza de este tema?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque así todos estaríamos informados y sabríamos un poco más [...]

A: Es un tema interesante

E: ¿Por qué dirías que es interesante?

A: Trata de personas que tenían distintas ideologías y como era su forma de implantar eso o practicar.

**P 2: ALUMNO 2**

E: ¿El colegio debe incluir la enseñanza de este tema?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque es un tema importante para todos

**P 3: ALUMNO 3**

E: ¿El colegio debe incluir la enseñanza de este tema o debe mantenerla?

A: Yo creo que sí, porque es útil para los jóvenes.

E: ¿En qué se basaría esa utilidad?

A: En conocer la historia del Perú, tener un punto de vista determinado acerca de ese tema, tener una opinión clara

**P 4: ALUMNO 4**

E: ¿El colegio debería mantener la enseñanza de este tema?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque es, o sea, lo van a escuchar y que no lo sepan, lo van a escuchar sí o sí, porque es una etapa que marcó nuestra historia y que no sepan sería algo vergonzoso, porque es un tema principal que todos deberíamos saber

**P 5: ALUMNO 5**

A: Creo que es importante y el colegio debe seguir con la enseñanza de esto, pero de una forma más didáctica creo que yo...

P: ¿A qué te referirías con una forma más didáctica?

Creo que ver algunas películas y videos, no solo entrar y explicar. Son cosas que creo que ya comunes, quería que una de las mejores formas es, este, por producir el proceso de terrorismo como una especie de teatro o quizás como una especie de cuento, que quizás se puede hacer más didáctico para los estudiantes.

**P 6: ALUMNO 6**

E: ¿El colegio debe mantener la enseñanza de este tema?

R: Sí

E: ¿Por qué?

R: Porque, como ya lo dije, nos enseñan más a nosotros o a crecer más, a lo que ya tenemos y poder desarrollarnos desenvolvemos más sobre el tema que ellos están enseñando

**P 7: ALUMNO 7**

E: En el colegio, ¿se debe incluir la enseñanza de este tema?

A: Bien profundizado estaría bien; si aún no se da el tema, debería tocarlo para que los alumnos deberían saber.

E: ¿Crees que esta institución debe mantener el trabamamiento del tema?

A: Sí, para que cada uno se pueda enterar de lo que sucedió

E: ¿Qué beneficio podría haber?

A: Que no se olvide lo que sucedió, lo que vivió lo que algún familiar estuvo incluido

---

Por último, en los alumnos, existe un consenso acerca de la necesidad del afrontamiento. Desde su perspectiva, la institución debe trabajar en tema para que ellos lo conozcan debido a que es un momento histórico importante. Otra vez se nota, en este caso, que el afrontamiento, en los estudiantes, se basa más en la expectativa por acumulación de conocimiento y no en otro tipo de emociones.

Como síntesis de la presente investigación, se ha podido comprobar que los estudiantes expresan creencias asociadas al afrontamiento sobre la base de la expectativa por el conocimiento. En esa línea, se ha identificado en las docentes un conjunto de creencias relacionadas con el mismo tipo de creencias. Se asume que el afrontamiento es la vía para trabajar el tema. Sin embargo, en el caso de las profesoras, esto también está asociado al temor de lo que les puede suceder si los padres se quejan o con el temor de que los estudiantes no atiendan el tema de manera adecuada. En sus respuestas, se plantea la imagen del profesor “azuzador” y evitan que su discurso las vincule con ese tipo de docente. La distancia del conflicto parece estar influenciando en el deseo de conocimiento de parte de los alumnos y en la intención de abordar el tema por parte de las profesoras. En el caso de los alumnos, esto coincide con lo reportado por Ucelli et. al (2013).

En el caso de los padres, se plantean creencias asociadas a la evitación y al afrontamiento. No existe un consenso al respecto. En ese sentido, es importante observar los dilemas que el tema les genera. No se puede hablar de inflexibilidad, porque ninguno de los padres se negó rotundamente a que el tema se aborde. No obstante, sí plantearon espacios en los que era posible hablar sobre el CAI. No todos asumieron que en el espacio escolar se debía profundizar. En esa línea, solo en un caso no se remarcó la evitación. En los demás, esta estuvo presente en menor o mayor medida. Los casos paradigmáticos de esto son los de los padres 2 y 3, mientras que, en el caso de los padres tendientes al afrontamiento, los casos representativos son los de los padres 4 y 7. Parece existir una tendencia vinculada con la cercanía al conflicto. Mayor cercanía parece querer indicar mayor evitación. Un estudio cuantitativo al respecto permitiría visualizar las diferencias a nivel generacional e indicar una tendencia clara al respecto.

Las creencias de los estudiantes que están asociadas al afrontamiento sobre la base de la expectativa generada por el conocimiento parecen ir más allá del tema planteado. Se articulan dentro del afán por conocer temas relevantes para su formación académica y se explican también por la distancia respecto del CAI. En esa línea, se hacen necesarios estudios

en estudiantes que vinculen las creencias asociadas al afrontamiento del CAI y las creencias asociadas a la necesidad de conocer la historia peruana. Eso podría ofrecer un panorama más claro sobre el tema.

Estos hallazgos están vinculados con el espacio de Ayacucho y el de Lima, y con lo encontrado en espacios públicos (Ucelli et al., 2013). En ese sentido, este trabajo reporta coincidencias entre lo que sucede en un espacio privado con lo que sucede en espacios educativos estatales. Estas coincidencias son significativas debido a que los espacios trabajados en el estudio mencionado fueron núcleos de la violencia del CAI. En cambio, este colegio se ubicó en un espacio que, si bien fue afectado por el accionar violento, forma parte de una zona periférica del conflicto. Al respecto, Ulfe (2013) propone que no solo es víctima el que está en duelo respecto de un pariente. También resulta afectado el cuerpo social en su conjunto y, con ello, el contrato social en el que se asienta la convivencia en el Estado se rompe debido a la violencia padecida. Por esta razón, es fundamental analizar cómo afectó la violencia a distintos actores sociales, tanto a los afectados por la pérdida de personas cercanas como a los que acusan los efectos del temor generado por la violencia.

Este estudio plantea retos en el espacio educativo en el que se realizaron las entrevistas. Respecto de las indagaciones en contextos de violencia, tanto Theidon (2004) como Ulfe (2013) coinciden en que el investigador frente a las respuestas de los entrevistados se ve comprometido con la acción. En esa misma medida, Ulfe (2013) propone que, en el marco de los trabajos de memoria y agencia, se debe asumir a los sujetos como productos y productores de su historia. Este trabajo resulta un instrumento que, a partir de su devolución, constituirá una herramienta para construir un proyecto de formación ciudadana que involucre la participación de distintos actores sociales. Como investigador y persona nacida en el espacio en que se llevó a cabo la indagación, esta tesis me interpela y me exhorta a aportar a la memoria y a la ciudadanía. Esa fue la razón por la que este trabajo lleva acotada la frase ‘un estudio para la memoria’. Antes de abordar el tema desde el recuerdo y la formación ciudadana, era necesario indagar cuáles eran las creencias que iban a entrar en juego en un proyecto que aborde directamente esos temas. Es un trabajo ‘para la memoria’, porque se asume esto último como un objetivo al que se puede llegar a partir de esta tesis y no mediante ella. Es decir, está pensada como un paso previo en el posible afrontamiento del tema. Ahí radican sus límites y sus potencialidades.

## Referencias bibliográficas

- Asencios, D. (2016). La ciudad acorralada. Jóvenes y Sendero Luminoso en Lima de los 80 y 90. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Barrantes, R., Peña, J. y Luna, D. (2008). Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay. En *Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 4, pp. 19- 29. Lima: IDEHPUCP.
- Biondi, J. y Zapata, E. (1989). El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo. Lima: CONCYTEC.
- Borg, M (2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal*, 55, 186 – 188.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: Catalán, J. (Ed.) *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Chuquimantari, C. (1992). Yauli-La Oroya. Minería y ciudades empresas. Lima: ADEC - ATC.
- Chuquimantari, C. (2009). La Oroya que queremos. (En prensa)
- Comisión de la Verdad y Reconciliación-CVR (2003). Informe final. t. III y IV. Versión Web. Lima: CVR. Disponible en: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>>.
- Cosamalón, J. (2009). Ponencia: “La enseñanza de la época de la violencia política en las escuelas de Lima. Un primer acercamiento a partir de las encuestas a alumnos”. Lima. IV Seminario de Investigación Educativa - Mesa de discusión 2: Currículo y Didáctica - Facultad de Educación PUCP
- Degregori, C. (1990). El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayacucho 1969-1979. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori, C. (2015). Sobre la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú. En Degregori, C., Portugal, T., Salazar, B. y Aroni, R. *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria y consolidación democrática en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.
- Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. En Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. (eds.) *Discourse on Data*. Londres: Sage, 189-222.
- Flores, G. (2012). Actores y procesos sociales en La Oroya (1999- 2009): un análisis de los discursos de la empresa Doe Run Perú, de sus trabajadores y de dos medios de comunicación escrita. Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística con mención en Estudios Andinos. Lima: PUCP
- Fives, H. y Buehl, M.M. (2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”. En Harris, K.R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J.M. y Zeidner, M. (ed.). *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, Washington, DC: American Psychological Association, 471 – 499.
- Hernández, R, Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R, Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Cuarta edición. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2009). Diseño Curricular Nacional .de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. Ejerce plenamente su ciudadanía. VII Ciclo (tercero, cuarto y quinto grados de Educación Secundaria). Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VII Ciclo. Área Curricular: Historia Geografía y Economía. 3.º, 4.º y 5.º grados de Educación Secundaria. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). Escuelas - Escale. Estadística de Calidad Educativa. Versión Web. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <<http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee>>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En: *Review of Educational Research*, 62, 305 – 332.
- Portugal, T. (2015). Batallas por el reconocimiento: lugares de memoria en el Perú. En Degregori, C., Portugal, T., Salazar, B. y Aroni, R. *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria y consolidación democrática en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ed. Aljibe.
- Sandoval, P. (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR. Documento de Trabajo 142. Serie Antropología. Lima: Tarea-IEP.
- Santillana (2012). Formación Ciudadana y Cívica 5. *Manual para el docente*. Lima: Editorial Santillana, pp 80-83.
- Santillana (2012). Historia 5. *Manual para el docente*. Lima: Editorial Santillana, pp 115-117.
- Scurrah, M, Lingán, J. y Pizarro, R. (2008). El caso de La Oroya. En SCURRAH, M. (ed.). *Defendiendo derechos y promoviendo cambios. El Estado, las Empresas Extractivas y las Comunidades Locales en el Perú*. Lima: IEP – OXFAM América.
- Trinidad, R. (2004). *El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho*. En Jelin, E. y Lorenz, F. (eds.). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Theidon, K. (2004). Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ucelli, F., Agüero, J., Pease, M. A., Portugal, T. y del Pino, P. (2013). Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ulfe, M.F. (2013). ¿Y después de la violencia qué queda? Víctimas, ciudadanos y reparaciones en el contexto post-CVR. Buenos Aires: Clacso.
- Žižek, S. (2009). Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Buenos Aires: Editorial Paidós.

## Anexos

### Anexo 1

#### Guías de entrevista

##### Guía de la entrevista para padres

<b>Datos introductorios</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
1. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en La Oroya o en la provincia?  1.1. ¿Dónde vivía usted en los años ochenta y noventa?	Antecedente biográficos: - Tiempo de vida en la localidad - Ubicación espacial en el momento del CAI
2. ¿Podría usted contarme su visión de la situación del país en ese entonces? ¿Esa visión ha cambiado?	- Visión política y social de la situación del país en esa época
<b>Creencias sobre el CAI</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
3. ¿Cómo denomina al periodo de violencia que se vivió en el país entre los ochenta y noventa?	- Categorización del periodo de violencia
4. ¿Qué recuerdos personales tiene, usted, de esa época?	- Vivencias personales del periodo de violencia
5. ¿Cómo cree que afectó el CAI al país?	- Visión personal de las consecuencias del CAI a nivel del país
6. ¿Cómo cree que afectó el CAI a esta zona/ a la zona en la que usted vivía?	- Visión personal de las consecuencias del CAI en el entorno inmediato
<b>Creencias sobre la memorialización</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
7. ¿Es necesario recordar lo que sucedió? ¿Por qué?	- Visión de la necesidad de recordar
8. ¿Es valioso recordar lo que sucedió? ¿Por qué?	- Visión del valor de recordar
9. ¿Qué les diría a los que piensan lo contrario?	- Visión del que piensa distinto sobre la necesidad de recordar
10. ¿Debería invertir el Estado en recursos humanos y económicos destinados a iniciativas que incentivan el recuerdo de lo que sucedió en esta etapa? ¿Por qué?	- Visión de la necesidad de recordar
<b>Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
11. ¿Los profesores deben trabajar ese tema con los estudiantes de los últimos grados de secundaria: cuarto y quinto? ¿Por qué? 11.1 ¿Es útil? 11.2 ¿Es necesario? 11.3 ¿Es problemático? 11.4 ¿Genera beneficios? ¿Cuáles?	- Visión sobre la importancia de trabajar el tema: utilidad, necesidad, problemas, beneficios

12. Tomando en cuenta que el tema de la violencia política figura en el Diseño Curricular Nacional, ¿qué piensa de la inclusión del tema en este diseño?	- Visión de la inclusión del tema en el DCN
13. ¿Qué debe incluir un material educativo sobre el tema?	- Visión sobre lo que deben contener los libros
14. ¿Conoce los materiales que manejan sus hijos? ¿Qué opina?	- Visión de los materiales usados en clase
(Se les presentará algunos fragmentos de libros de texto escolares que abordan el tema)	
15. ¿Podría describir los materiales presentados?	- Descripción de materiales mostrados
16. ¿Estos materiales le parecen necesarios? ¿Por qué?	- Visión sobre la necesidad de los materiales mostrados
17. ¿Le parecen útiles? ¿Por qué?	- Visión sobre la utilidad de los materiales mostrados
18. ¿Estaría usted de acuerdo en que en esta institución se trabaje el tema del CAI? ¿Por qué? 18.1 ¿Es necesario? 18.2 ¿Es útil? 18.3 ¿Es problemático? 18.4 ¿Genera beneficios? ¿Cuáles?	- Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios
19. Si se trabajara el tema, ¿cuáles serían sus temores o preocupaciones al respecto?	- Temores respecto de la enseñanza del tema
20. Si se trabajara el tema, ¿qué valor le encontraría?	- Valor de enseñar el tema
21. ¿Cuál sería el rol del docente cuando trabaje este tema? 21.1 ¿Cómo debería abordarse en clase? 21.2 ¿Cómo no debería tratarse el tema?	- Visión sobre el rol del docente: lo que debe hacer y lo que no
<b>Creencias sobre el rol propio</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
22. ¿Los padres deben hablar de estos con sus hijos? ¿Por qué?	- Razonamiento de la acción
23. ¿Cómo se podría fomentar el aprendizaje de este tema en casa?	- Forma de contribuir a la enseñanza del tema
24. ¿Usted habla del tema con su hijo/a?	- Acción personal
<b>Creencias sobre los alumnos</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
25. ¿Cuál es el rol de los alumnos respecto de la enseñanza-aprendizaje de este tema?	- Visión sobre el rol de los estudiantes
26. ¿Considera que están preparados para trabajar estos temas? ¿Por qué?	- Visión sobre la madurez de los estudiantes para trabajar el tema
<b>Creencias sobre la institución</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
27. ¿Cuál cree que es el rol de la institución?	- Visión sobre el rol de la institución

*Guía de entrevista para profesores*

<b>Datos introductorios</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
1. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en La Oroya o en la provincia?  1.1. ¿Dónde vivía usted en los años ochenta y noventa?	Antecedente biográficos: - Tiempo de vida en la localidad - Ubicación espacial en el momento del CAI
2. ¿Podría usted contarme su visión de la situación del país en ese entonces? ¿Esa visión ha cambiado?	- Visión política y social de la situación del país en esa época
<b>Creencias sobre el CAI</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
3. ¿Cómo denomina al periodo de violencia que se vivió en el país entre los ochenta y noventa?	- Categorización del periodo de violencia
4. ¿Qué recuerdos personales tiene, usted, de esa época?	- Vivencias personales del periodo de violencia
5. ¿Cómo cree que afectó el CAI al país?	- Visión personal de las consecuencias del CAI a nivel del país
6. ¿Cómo cree que afectó el CAI a esta zona/ a la zona en la que usted vivía?	- Visión personal de las consecuencias del CAI en el entorno inmediato
<b>Creencias sobre la memorialización</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
7. ¿Es necesario recordar lo que sucedió? ¿Por qué?	- Visión de la necesidad de recordar
8. ¿Es valioso recordar lo que sucedió? ¿Por qué?	- Visión de la necesidad de recordar
9. ¿Qué les diría a los que piensan lo contrario?	- Visión del valor de recordar
10. ¿Debería invertir el Estado en recursos humanos y económicos destinados a iniciativas que incentiven el recuerdo de lo que sucedió en esta etapa? ¿Por qué?	Visión del que piensa distinto sobre la necesidad de recordar
<b>Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
11. ¿Los profesores deben trabajar ese tema con los estudiantes de los últimos grados de secundaria: cuarto y quinto? ¿Por qué? 11.1 ¿Es útil? 11.2 ¿Es necesario? 11.3 ¿Es problemático? 11.4 ¿Genera beneficios? ¿Cuáles?	- Visión sobre la importancia de trabajar el tema: utilidad, necesidad, problemas, beneficios
12. ¿Ha tenido la oportunidad de hablar del tema? ¿Lo hizo? ¿Con quién? ¿Por qué?	- Razones por las que habló del tema
13. ¿En qué momento se enteró que el Ministerio de Educación había incluido el tema en el Diseño Curricular Nacional?	- Conocimiento de la inserción del tema en el DCN
14. Tomando en cuenta que el tema de la violencia política figura en el Diseño Curricular	- Visión de la inclusión del tema en el DCN

Nacional, ¿qué piensa de la inclusión del tema en este diseño?	
15. ¿Estaría usted de acuerdo en que en esta institución se trabaje el tema del CAI? ¿Por qué? 15.1. ¿Es necesario? 15.2. ¿Es útil? 15.3. ¿Genera beneficios? 15.4. ¿Es problemático?	- Opinión sobre la inserción del tema en la institución: necesidad, utilidad, problemas, beneficios
16. Si se trabajara el tema, ¿cuáles serían sus temores o preocupaciones al respecto? 16.1. ¿Cuáles serían los efectos perjudiciales?	- Opinión sobre la inserción del tema en la institución: temores, preocupaciones, efectos perjudiciales
18. ¿Cuál sería el rol del docente cuando trabaje este tema? 18.1. ¿Cómo debería abordarse en clase? 18.2. ¿Cómo no debería tratarse el tema?	- Visión sobre el rol del docente: lo que debe hacer y lo que no
19. ¿Conoce materiales pedagógicos que aborden el tema? 19.1. Si los ha revisado, ¿qué opina de lo que ha revisado? 19.2. ¿Qué materiales usa? 19.3. Si no los ha revisado, ¿qué contenidos cree que figurarían en un material de este tipo?	- Conocimiento, opinión, uso y expectativas de materiales pedagógicos que aborden el CAI
(Se les presentará algunos fragmentos de libros de texto escolares que abordan el tema)	
20. ¿Podría describir los materiales presentados?	- Descripción de materiales mostrados
21. ¿Estos materiales le parecen necesarios? ¿Por qué?	- Visión sobre la necesidad de los materiales mostrados
22. ¿Le parecen útiles? ¿Por qué?	- Visión sobre la utilidad de los materiales mostrados
23. ¿Le parecen adecuados? ¿Por qué? 23.1. ¿Incluiría algún cambio en los materiales? 23.2. ¿Qué contenido deberían incluir? 23.3. ¿Qué metodología deberían usar?	- Opinión sobre los materiales - Visión sobre las expectativas de los materiales
24. Aparte de los materiales, ¿qué sería necesario que el docente tome en cuenta para diseñar las clases?	- Visión sobre lo necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje
25. ¿Qué cree que sería necesario que el docente tome en cuenta para aplicar el diseño en el aula?	- Visión sobre los elementos necesarios para diseñar la clase
26. ¿Cuál es el rol de lo que usted vivió durante el CAI?	- Visión del rol de su experiencia
27. ¿Valdría la pena compartirla con sus estudiantes? ¿Por qué?	- Visión sobre relatar su experiencia en aula
28. ¿Lo hace? ¿Por qué?	- Visión sobre relatar su experiencia en aula
29. ¿Qué opina de que otros docentes lo hagan?	- Visión sobre los otros que lo realizan
<b>Creencias sobre los padres</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>

30. ¿Cuál es el rol de los padres respecto de este tema?	- Visión sobre el rol de los padres
<b>Creencias sobre los alumnos</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
31. ¿Cuál cree que es el rol de los alumnos?	- Visión sobre el rol de los estudiantes
32. ¿Considera que están preparados para trabajar estos temas? ¿Por qué?	- Visión sobre la madurez de los estudiantes para trabajar el tema
<b>Creencias sobre la institución</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
33. ¿Cuál cree que es el rol de la institución?	- Visión sobre el rol de la institución

### *Guía de la entrevista para alumnos*

<b>Datos introductorios y creencias sobre uno mismo</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
1. ¿Cómo te describes como estudiante?	- Descripción y creencias asociadas a la autopercepción
2. ¿Crees que te has vuelto más maduro como estudiante en el proceso escolar?	- Descripción y creencias asociadas a la autopercepción
<b>Creencias sobre la enseñanza de los cursos de historia y ciudadanía</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
3. ¿Te gusta el curso de historia? 3.1. ¿Es útil? ¿Por qué? 3.2. ¿Es necesario? ¿Por qué? 3.3. ¿Es interesante? ¿Por qué? 3.4. ¿Es aburrido? ¿Por qué? 3.5. ¿Has sentido que puedes aplicar lo aprendido en esos cursos a su vida cotidiana? ¿Cómo?	- Creencias sobre el curso de historia: gusto, necesidad, posibilidad de aplicación
3. ¿Te gusta el curso de ciudadanía? 3.1. ¿Es útil? ¿Por qué? 3.2. ¿Es necesario? ¿Por qué? 3.3. ¿Es interesante? ¿Por qué? 3.4. ¿Es aburrido? ¿Por qué? 3.5. ¿Has sentido que puedes aplicar lo aprendido en esos cursos a su vida cotidiana? ¿Cómo?	- Creencias sobre el curso de ciudadanía: gusto, necesidad, posibilidad de aplicación
<b>Creencias sobre la violencia</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
4. ¿Qué opinas de las situaciones en la que las personas resuelven sus problemas o conflictos a través de la violencia? 4.1. ¿Por qué crees que algunas personas resuelven sus problemas así?	Opinión sobre la violencia en general y sus causas
<b>Aprendizajes y creencias sobre el CAI</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>

5. ¿Conocías que el Perú sufrió una etapa de violencia en los ochentas y los noventas? ¿Qué es lo que sabes?	- Conocimientos sobre el CAI
6. ¿Has buscado información sobre el tema? ¿Quién te ha contado? ¿Qué libro o texto has usado?	- Fuentes de información
7. ¿Fue por interés personal? ¿Podrías describirme cómo surgió el interés? (Cambio el orden. Antes era la 10.)	- Conocimiento sobre el CAI a partir del interés personal
8. ¿De qué te enteraste?	- Conocimiento sobre el CAI
9. ¿Has dialogado sobre el CAI en clase de historia, de educación cívica o en algún otro curso en esta institución o en otra? ¿Qué es lo que aprendiste? Si es que sí lo has hecho, ¿qué recuerdas sobre lo abordado en clase? ¿Usaste algún material?	- Conocimiento sobre el CAI adquirido en aula
10. ¿Qué te informaron de la violencia de los años ochenta y noventa con sus padres, familias o con personas conocidas? ¿Qué es lo que has podido saber del conflicto?	- Conocimiento sobre el CAI adquirido en el entorno más cercano
11. ¿Cómo llamarías o titularías a este periodo?	- Categorización del periodo
Estrategia disparadora Proyección de diapositivas con algunas fotos de la muestra Yuyanapaq (Portugal, 2015)	
12 Foto de presidentes y de Salomón Lerner ¿Quiénes son?	- Conocimiento de personajes
13. Fotos del CAI ¿Habías visto esta foto antes? ¿Sabías algo sobre el evento al que se alude?	- Conocimiento de algunos eventos
14. ¿Qué muestran? ¿Qué representan? ¿Qué te transmiten?	- Sensaciones evocadas con las imágenes
15. ¿Cuáles crees que son las consecuencias del CAI?	- Creencias sobre las consecuencias del CAI
<b>Creencias sobre la memorialización</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
16. ¿Crees los ciudadanos debemos recordar estos hechos o es mejor olvidarlos? ¿Por qué? 16.1 ¿Es útil? 16.2 ¿Es necesario? 16.3 ¿Es problemático? 16.4 ¿Genera beneficios? ¿Cuáles?	- Creencias sobre la necesidad de recordar
<b>Creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
17. ¿Crees que se debe profundizar ese tema en clase? 17.1. ¿Es necesario conocer o profundizar ese tema? ¿Por qué? 17.2. ¿Es útil conocer o profundizar ese tema? ¿Por qué? 17.3. ¿Es beneficioso conocer o profundizar ese tema? ¿Por qué? 17.4. ¿Es problemático conocer o profundizar ese tema? ¿Por qué?	- Creencias sobre abordar el tema en aula

18. ¿Qué deberían hacer los profesores cuando trabajan este tema? 18.1 ¿Cómo debería abordarse en clase? 18.2 ¿Qué debe evitar el docente? ¿Qué estaría mal hacer?	- Creencias sobre el docente
19. ¿Los profesores deberían tener alguna preparación específica para enseñar este tema?	- Creencias sobre los requisitos para dictar el tema
20. Si no has trabajado, ¿ee interesaría trabajar el tema en alguno de tus cursos? ¿Por qué? 20.1. ¿Cómo te gustaría abordar el tema? 20.2. ¿Qué (más) te gustaría conocer sobre el tema?	- Interés por trabajar el tema - Expectativa pedagógica - Expectativa de conocimientos
<b>Creencias sobre el rol propio</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
21. ¿Es necesario que ustedes como estudiantes conozcan lo que sucedió? ¿Por qué?	- Creencias sobre la necesidad de manejar el tema
22. ¿Consideras que estás listo para tratar o dialogar sobre estos temas? ¿Por qué?	- Creencias sobre la madurez para abordar el tema
<b>Creencias sobre los profesores</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
23. ¿Los profesores deben trabajar el tema? ¿Por qué?	- Creencias sobre el rol de los profesores respecto del tema
<b>Creencias sobre el rol de los padres</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
24. ¿Los padres deben conversar sobre estos temas en casa? ¿Por qué?	- Visión sobre el rol de los padres al respecto
<b>Creencias sobre el rol de la institución</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Subcategoría</b>
25. ¿El colegio debe incluir la enseñanza de este tema? ¿Por qué?	- Visión sobre el rol del colegio respecto del tema

## Anexo 2

### *Fragmentos de los materiales que fueron leídos en el proceso de entrevistas*

1	Esta grave crisis de violencia fue desencadenada por la decisión del Partido comunista del Perú – Sendero Luminoso (PCP – SL) de iniciar acciones terroristas contra los intereses de la inmensa mayoría de peruanos y peruanas. (80, Formación ciudadana y cívica 5)
2	Sendero Luminoso inició sus actividades porque su objetivo era tratar de destruir ese proceso de democratización. SL utilizó un discurso de supuesta defensa de los intereses de los más pobres, pero sus acciones, a lo largo del tiempo, demostraron su desprecio por la vida de personas de toda condición. Por ejemplo, es representativa la saña con que los senderistas mostraron su desprecio por la vida en la selva central. (116, Unidad 4)
3	Luego del autogolpe de Alberto Fujimori (5 de abril de 1992), el Gobierno emprendió una doble política. Por un lado, en la vía oficial, endureció la política antisubversiva, instituyendo los tribunales sin rostro; además, se dictó la Ley de Arrepentimiento. Por otro lado, en la vía extraoficial se conformó el grupo Colina, una red de inteligencia que incurrió en una serie de delitos en el marco de la lucha antisubversiva. (81, Formación ciudadana y cívica 5)
4	En 1984 apareció el grupo terrorista denominado Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), ligado a otro sector de la izquierda radical, lo que agudizó aún más la crisis de la violencia. El MRTA desplegó sus acciones en varias zonas del país, como en el departamento de San Martín desde 1987, donde se relacionó con el narcotráfico. También realizaron diversas acciones que violaban los derechos humanos, como atentados, asesinatos y secuestros. (116, Unidad 4)
5	La estrategia contrasubversiva del estado peruano entre 1980 y 1988 no fue eficaz, pues no logró detener a la subversión. Asimismo, se aplicaron prácticas represivas que originaron crímenes y violaciones de los derechos humanos, en especial contra la población campesina, que quedó atrapada en un espiral de violencia. Además, en 1988 apareció un grupo paramilitar autodenominado Comando Rodrigo Franco. (119, Unidad 4)
6	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. (81, Formación ciudadana y cívica 5)
7	Hacia fines de la década de 1980, el recrudecimiento de la violencia motivó cambios en la estrategia contrasubversiva del Estado peruano. Por una parte se crearon los comités de Autodefensa (CAD), principalmente en el campo. Además se crearon mecanismos como los jueces sin rostro y se aplicó una estrategia de “terror contra terror” a través de destacamentos como el Grupo Colina. (120, Unidad 4)
8	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. (81, Formación ciudadana y cívica 5)

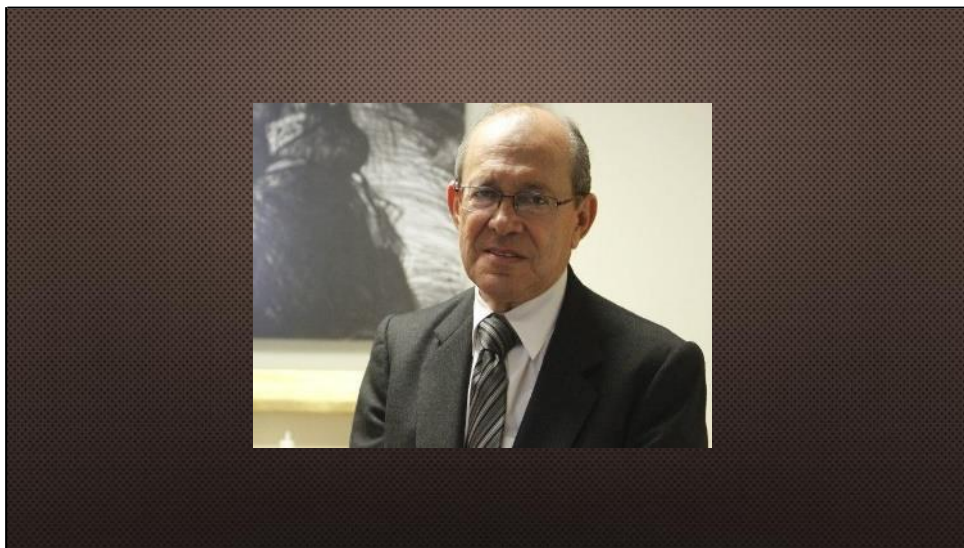
### Anexo 3

#### *Fotografías utilizadas en la dispositiva presentada a los estudiantes*

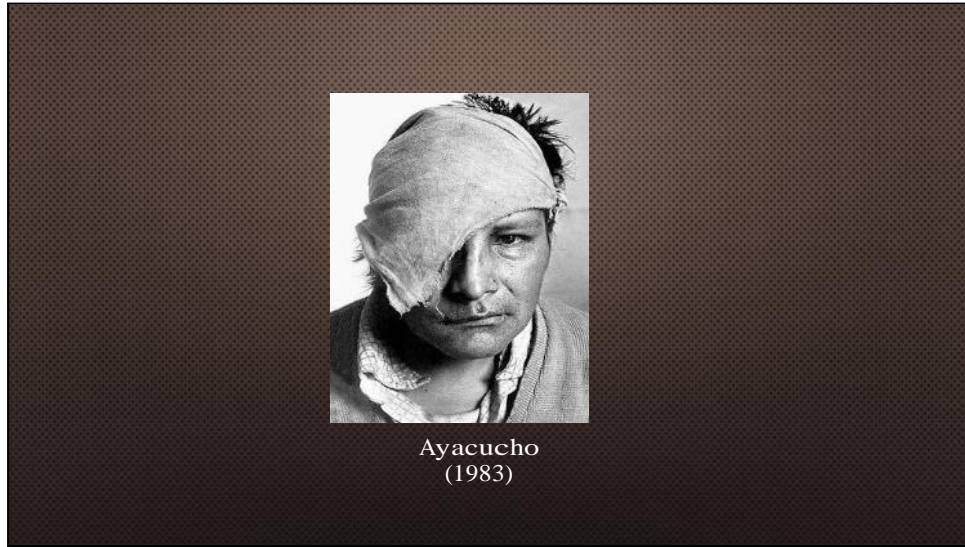
##### Diapositiva 1



##### Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4





Cerro de Pasco, Pasco (1983)



Mujer muestra la foto de un familiar, Ayacucho (1984)

Diapositiva 7



Quisuni, Orurillo, Puno (1989)

Diapositiva 8



Calle Tarata, Lima (1992)

## Diapositiva 9



Región Junín, 1993

## Anexo 4

### *Invitación y censo inicial de los padres*

Estimado padre de familia o madre de familia:

Tengo el agrado de saludarlo o saludarla y, a la vez presentarle a Geraldo César Flores Suárez, quien está cursando la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Él se encuentra realizando una investigación con el objetivo de conocer las opiniones y percepciones sobre la enseñanza de algunos temas de la historia peruana reciente en el sistema educativo del país. El contexto de aplicación de la indagación será nuestra institución. El estudio se ha pensado bajo un conjunto de variables específicas; por tal razón, se hace necesario plantear unas preguntas iniciales a los padres. Por lo tanto, le solicitamos responder de manera voluntaria las preguntas del cuestionario

#### **Padre**

¿Cuál es su nombre?

---

<i>Pregunta 1 (encierre la respuesta en un círculo)</i>	<i>Respuesta</i>
¿Ha vivido usted en la provincia de Yauli en el transcurso del periodo 1980-2000?	SÍ                  NO
<i>Pregunta 2</i>	<i>Respuesta</i>
¿Cuántos años vivió en la provincia?	
<i>Pregunta 3</i>	<i>Respuesta</i>
¿En qué distrito(s)?	

#### **Madre**

¿Cuál es su nombre?

---

<i>Pregunta 1 (encierre la respuesta en un círculo)</i>	<i>Respuesta</i>
¿Ha vivido usted en la provincia de Yauli en el transcurso del periodo 1980-2000?	SÍ                  NO
<i>Pregunta 2</i>	<i>Respuesta</i>
¿Cuántos años vivió en la provincia?	
<i>Pregunta 3</i>	<i>Respuesta</i>
¿En qué distrito(s)?	

Le agradecemos su colaboración.

Directora

**Anexo 5*****Ficha demográfica del padre*****Datos personales**

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_
4. Grado de instrucción: \_\_\_\_\_
7. Ocupación: \_\_\_\_\_

**Anexo 6*****Censo (docentes)***

<i>Pregunta 1</i>	<i>Respuesta</i>
¿Cuántos años vivió en la provincia?	
<i>Pregunta 2</i>	<i>Respuesta</i>
¿En qué distrito(s)?	

**Anexo 7*****Ficha demográfica del docente*****Datos personales**

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_
4. Años que lleva trabajando como docente: \_\_\_\_\_
5. Años que lleva trabajando como docente en el colegio actual: \_\_\_\_\_
6. Curso(s) que enseña y que ha enseñado en el colegio en el nivel secundario:  
\_\_\_\_\_
7. Grado en que enseña: \_\_\_\_\_
8. Lugar de formación como docente:  
Instituto Superior Pedagógico ( ) Universidad ( ) Otros: \_\_\_\_\_

**Anexo 8*****Ficha demográfica del alumno*****Datos personales**

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_
4. Años que lleva estudiando en el colegio actual: \_\_\_\_\_
7. Grado: \_\_\_\_\_

## Anexo 9

### AUTORIZACIÓN PATERNA O MATERNA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Si accede que su hijo o hija participe del estudio, se le informa que se le pedirá a él o ella que responda a las preguntas de una entrevista que durará **una hora** aproximadamente. El objetivo del proyecto de investigación de tesis es conocer las opiniones y percepciones sobre la enseñanza de algunos temas de la historia peruana reciente. Asimismo, la participación en este estudio es estrictamente voluntaria; por lo tanto, el alumno o la alumna puede retirarse del mismo si así lo desea. Los padres también pueden tomar esa decisión respecto de su menor hijo o hija.

Toda la información será totalmente anónima y confidencial, y no serán revelados los datos personales de los menores. Los datos serán analizados en función de un grupo y se procesarán mediante una codificación, por lo que no será posible que los resultados lleven a una identificación del participante. Las grabaciones y notas originales se conservarán en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente serán destruidas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas al estudiante, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con el investigador al correo electrónico: **flores.geraldo@pucp.edu.pe**.

Desde ya le agradezco su participación.

#### (Desglosar)

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para que mi hijo o hija, \_\_\_\_\_, participe en el estudio y soy consciente de que esta participación es enteramente voluntaria.

Reconocemos que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin nuestro consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar a mi hijo o hija del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno.

Firma \_\_\_\_\_ La Oroya, \_\_\_\_\_ de 201\_\_

## Anexo 10

### CONSENTIMIENTO INFORMADO (documento usado con profesores y padres/mayores de edad)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación de tesis está siendo llevada a cabo por **Geraldo César Flores Suárez**, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que está siendo asesorado por la Dra. María Angélica Pease Dreibelbis. El objetivo del presente estudio es conocer las opiniones y percepciones sobre la enseñanza de algunos temas de la historia peruana reciente.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder a las preguntas de una entrevista que durará **una hora** aproximadamente. Asimismo, la participación en este estudio es estrictamente voluntaria; por lo tanto, puede retirarse del mismo si así lo deseara.

Toda su información será totalmente anónima y confidencial, y no serán revelados sus datos personales. Los datos serán analizados en función de un grupo y se procesarán mediante una codificación, por lo que no será posible que los resultados lleven a una identificación del participante. Las grabaciones y notas originales se conservarán en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente serán destruidas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con el investigador al correo electrónico: **flores.geraldo@pucp.edu.pe**

Desde ya le agradezco su participación.

Geraldo César Flores Suárez

#### Copia para el investigador

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Firma \_\_\_\_\_ La Oroya, \_\_\_\_\_ de 201\_\_

## Anexo 11

### ASENTIMIENTO INFORMADO (documento usado con alumnos/menores de edad)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación de tesis está siendo llevada a cabo por Geraldo César Flores Suárez, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo del presente estudio es conocer las opiniones y percepciones sobre la enseñanza de algunos temas de la historia peruana reciente.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder a las preguntas de una entrevista que durará una hora aproximadamente. Asimismo, la participación en este estudio es estrictamente voluntaria; por lo tanto, puede retirarse del mismo si así lo deseara.

Toda su información será totalmente anónima y confidencial, y no serán revelados sus datos personales. Los datos serán analizados de manera en función de un grupo y se procesarán mediante nombres inventados, por lo que no será posible que resultados lleven a una identificación del participante. Las grabaciones y notas originales se conservarán en un lugar seguro por un periodo de tres años; posteriormente serán destruidas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a los investigadores o de no responderlas.

Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con el investigador al correo electrónico: flores.geraldo@pucp.edu.pe

Desde ya le agradezco su participación.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Firma del investigador: \_\_\_\_\_

### Copia para el investigador

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi asentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Firma \_\_\_\_\_ La Oroya, \_\_\_\_\_ de 201\_\_