

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



**Entre el currículo y la memoria: tensiones y negociaciones en la enseñanza de la violencia política por parte de cuatro docentes de un colegio público y emblemático de Lima-Metropolitana.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA**

**Lilian Gabriela Arrunátegui Martínez**

**Asesora: Fanni Genoveva Muñoz Cabrejo**

**Diciembre, 2019**

**Resumen:** La enseñanza de la historia reciente de un país, constituida por dictaduras y conflictos internos, resulta una tarea compleja para la institución educativa. En el Perú, la violencia política de los años 1980-2000 es parte de su historia reciente. El sistema educativo y sus docentes, que fueron afectados y recuerdan dicho periodo, actualmente deben enseñar la violencia política en los cursos de Ciencias Sociales de 5to de secundaria.

Esta tesis de sociología busca comprender la manera en que cuatro docentes de un colegio público-emblemático de Lima Metropolitana enseñan el periodo de violencia política, desde su desempeño profesional, las narrativas que transmiten y su vinculación con las memorias sociales en pugna. La metodología cualitativa empleada trianguló observaciones de clases, entrevistas a profundidad y revisión de documentos. Para su análisis, los enfoques teóricos seleccionados fueron la sociología de la experiencia escolar, la memoria e historia, y los tipos de desempeño profesional. Los resultados señalan que la enseñanza de la memoria está atravesada por conflictos y negociaciones en torno al contexto institucional y político, la dinámica educativa en el aula, y las trayectorias profesionales y personales de los docentes.

**Palabras claves:** educación, memoria, historia reciente, docentes, currículo escolar, experiencia, violencia política

A Lilian, mi madre y mejor amiga



## AGRADECIMIENTOS

Por no rendirme, por seguir adelante, por creer en mí.

Mamá, papá, sin su apoyo incondicional nada de esto hubiese podido ser realidad. Mamá, tú eres mi mejor ejemplo de perseverancia y amor; papá, gracias por todo tu esfuerzo y por siempre escuchar con atención todos mis cuestionamientos sociológicos.

A las mujeres de mi familia, quienes inspiran mi lucha feminista y me motivan a ser mejor: mamá nenita, Daniela, Cecilia, Valeria y a la pequeña que está por venir.

Almendra, Micaela, María Luisa, Majo, Alexa, Ana Paula, Bere, Brenda, Alexandra y Scarlett, las mejores compañeras y hermanas de la vida. Nada es casualidad, todo es causalidad, nuestra amistad nos fortalece. Gracias por alegrarse de mis logros como si fueron los suyos. Son grandes, las amo.

Querida Fanni, gracias por acompañarme en todo este proceso, por leer siempre mis avances, por hacerme pensar sociológicamente, por ser mi mentora y amiga. Eres mi mayor referente en el mundo académico, tu ética y humanismo son ejemplos que quiero seguir.

A mi jurado, por leer esta tesis y creer en ella. Augusta, tu curso de Historia me devolvió la inspiración que necesitaba, que bueno coincidir y compartir preocupaciones por la enseñanza de la historia reciente. Jose, tus enseñanzas a lo largo de la carrera fueron claves para esta investigación. También quisiera agradecer a Martín Benavides por acompañarme en el inicio de esta tesis.

Un agradecimiento especial a mi tío Erasmo, tu experiencia como educador me ayudó a complementar una mirada que no tenía.

Finalmente, a Sol, Glenda, Ana y Juan, por confiar en mí y permitirme escuchar sus experiencias durante la época de violencia política, por dejarme entrar a sus clases y conocer más de su trabajo. Sin ustedes esta tesis no hubiese sido posible.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	I
<b>CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	1
<b>1.1. Justificación y relevancia</b> .....	1
<b>1.2. Planteamiento del problema</b> .....	4
<b>1.3. Preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación:</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA</b> .....	20
<b>2.1. Marco teórico</b> .....	20
2.1.1. Sociología de la experiencia escolar .....	20
2.1.2. Memoria e Historia en la enseñanza de la historia reciente.....	26
2.1.3. Desempeño profesional docente en la enseñanza dentro del aula ....	34
<b>2.2. Metodología</b> .....	41
2.2.1. Diseño Metodológico.....	41
2.2.2. Los casos .....	42
2.2.3. Herramientas para el recojo de información .....	45
<b>CAPITULO 3: CONTEXTUALIZANZO LA ENSEÑANZA DEL PERIODO DE VIOLENCIA POLITICA: DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN A LOS DOCENTES DEL COLEGIO “SAN MARTÍN”</b> .....	51
<b>3.1. La enseñanza de la violencia política según el Ministerio de Educación</b> .....	51
3.1.1 En el Currículo Nacional y las herramientas curriculares.....	51
3.1.2. En los libros escolares .....	55
<b>3.2. La enseñanza de la violencia política según la Institución Educativa “San Martín”</b> .....	64
<b>3.3. La enseñanza de la violencia política según los cuatro docentes de la Institución Educativa “San Martín”</b> .....	71
3.3.1. ¿Quiénes son los docentes del colegio “San Martín” que enseñan el periodo de violencia política? .....	72

3.3.2. El significado que le atribuyen los docentes a la enseñanza de la violencia política.....79

**CAPITULO 4: LA ENSEÑANZA DE LOS AÑOS DE VIOLENCIA POLÍTICA: ENTRE LAS MEMORIAS DE LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA OFICIAL SOBRE ESTE PERIODO .....84**

4.1. La introducción del periodo en el aula.....85

4.2. Las heterogéneas y contradictorias formas de nombrar al periodo ..90

4.3. Las causas del periodo .....93

4.4. Los actores más importantes del periodo .....96

4.5. La enseñanza sobre la CVR y su Informe Final ..... 119

**CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES..... 126**

5.1. Reflexiones finales ..... 126

5.2. Recomendaciones:..... 137

**BIBLIOGRAFÍA ..... 140**

**ANEXOS ..... 150**

Anexo N°1: Tabla de Operacionalización..... 150

Anexo N°2: Guía de observación en el aula..... 153

Anexo N°3: Etapas de la investigación ..... 159

Anexo N°4: Guía de entrevista..... 163

Anexo N°5: Imagen de la lectura “Los frutos amargos” del libro de FCC-Minedu..... 175

Anexo N°6: Información sobre el líder del MRTA en el libro de FCC- Minedu ..... 176

Anexo N°7: Imagen del apartado especial de la CVR en el libro de “Historia, Geografía y Economía”- Minedu..... 176

## INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XIX, a la escuela se le asignó el deber de construir identidades colectivas en torno a la idea de Nación, lo que implicaba transmitir relatos históricos que proyectarían un horizonte nacional de progreso. Luego, con las guerras mundiales, el Holocausto en Europa y las dictaduras y conflictos internos en América Latina, la escuela tenía que aprender a enseñar el conflicto de estas llamadas *historias recientes*. Hacerlo implicaba cuestionar el carácter finito del proyecto político del Estado-nación, así como relevar las diferentes versiones contrapuestas sobre lo ocurrido en esas historias. Por ello es que actualmente la escuela enfrenta el reto de enseñar el conflicto sin ceder al olvido, pero, a la vez, sin dejar de lado sentimientos de identidad y lealtad nacional (Carretero, 2007).

El periodo de violencia política es parte de la historia reciente del Perú. Entre los años 1980-2000, se desarrolló un conflicto nacional que involucró al Estado, a grupos subversivos y a la sociedad civil, como resultado murieron y desaparecieron 69 280. La institución educativa se vio fuertemente afectada y los docentes fueron estigmatizados y reprimidos por las Fuerzas Armadas. Esto como consecuencia de la existencia de un vínculo inicial entre el magisterio y el Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (PCP-SL), organización que inició la violencia política. Con el paso del tiempo hasta la actualidad, el Estado peruano propone a la institución educativa y a los docentes (quienes vivieron en un miedo y silencio sistemático en esos años) que enseñen esta etapa como un tema de los cursos de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) e Historia, que transmitan la memoria histórica de la nación y promuevan prácticas democráticas. En este marco, cabe cuestionarse cómo la escuela está cumpliendo con las políticas y recomendaciones que les fueron asignadas para la enseñanza del periodo de violencia. En esa línea, la pregunta que guía esta investigación es ¿De qué manera los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público y emblemático de Lima Metropolitana?

Los enfoques teóricos empleados fueron tres: la *sociología de la experiencia escolar*, que da cuenta del nuevo contexto de la escuela y de la posibilidad de agencia del docente como un sujeto que experimenta su profesión, construye una identidad y un sentido en el sistema educativo; la *memoria e historia*, como registros complementarios que nos recuerdan que el docente no solo enseña el pasado reciente sino también lo rememora, por lo que necesita apoyarse de una historiografía crítica y reflexiva; y los *tipos de profesionalización docente*, que permiten identificar bajo qué registro profesional el docente lleva a cabo la enseñanza de este tema en las aulas.

La metodología está guiada por una perspectiva cualitativa y de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2008) que buscan generar un diálogo entre los referentes teóricos y los resultados que emanan de los datos, mas no dar generalizaciones del estudio de los casos seleccionados. Dichos casos consistieron en el análisis de cuatro docentes: dos del área de Formación Ciudadana y dos de Historia de 5to de secundaria de la I.E. “San Martín”. En torno a ellos, se aplicaron observaciones de clases durante cuatro meses; siete entrevistas: cuatro a los docentes elegidos y tres a autoridades escolares; y análisis de documentos oficiales (del Ministerio de Educación y la I.E. “San Martín”) y personales (de los docentes).

La tesis se organiza en cinco capítulos. En el capítulo I se presenta la justificación y relevancia de esta investigación, así como el planteamiento del problema y el estado del arte de la enseñanza de la historia reciente en la escuela. En el capítulo II se exponen el marco teórico con el que nos aproximamos a ese fenómeno y la metodología que lo orienta. Luego, en el capítulo III, se profundiza en la implementación de la enseñanza de la violencia política en tres niveles educativos: el Ministerio de Educación (MINEDU), la Institución Educativa “San Martín” y sus docentes seleccionados. A continuación, en el capítulo IV, se analizan las sesiones de clases de este tema en las áreas curriculares de Formación Ciudadana e Historia; y, en ellas, las prácticas pedagógicas de los docentes, desde su desempeño profesional, los contenidos que transmiten y su articulación con las memorias públicas del periodo.



Finalmente, el capítulo V cierra esta investigación planteando las conclusiones y recomendaciones.

Con esta tesis se espera contribuir a entender los retos y tensiones que enfrentan los docentes al enseñar el periodo de violencia política en el aula; y de esta manera, reflexionar sobre las alternativas pedagógicas que profundicen en el trabajo de la historia reciente del país y que fortalezcan la convivencia democrática de la escuela.



## **CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Justificación y relevancia**

En las elecciones presidenciales peruanas del 2016 se postuló una candidata que representaba un frente de diversas ideologías de izquierda. Las reacciones giraron en torno a llamar a la candidata, y a todo aquel que simpatizara con ella, “terrorista” y “radical”. Este tipo de acusaciones y comentarios vinieron de congresistas que pertenecían al partido Fuerza Popular<sup>1</sup> (organización liderada por Keiko Fujimori), así como de diarios de noticias y, los que más llamaron mi atención, estudiantes y jóvenes universitarios. En este caso, el Perú no solo demostraría que es un país que discrimina, sino también que no ha superado la época de violencia política que se vivió entre los años 1980-2000. Dicho periodo fue considerado, por el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), como uno de los más intensos y prolongados de toda la historia republicana del país, con un total de 69 280 víctimas y un fuerte debilitamiento del tejido social y la democracia.

Las preguntas que inmediatamente surgieron fueron ¿qué saben los jóvenes de la época de violencia política que vivió nuestro país entre los años 1980-2000?, ¿qué entienden los jóvenes por terrorismo y ser terrorista?, ¿qué conocen sobre el Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso? y, sobre todo, ¿qué estaban aprendiendo en el colegio sobre la violencia política? Entonces, recordé que durante los años de mi educación secundaria (2005- 2009) nunca se me enseñó este periodo, y no fue hasta que ingresé a la universidad que pude aproximarme más al tema, pese a que las recomendaciones de la CVR ya señalaban su tratamiento en las escuelas del país desde el año 2003. Esta experiencia fue compartida por algunos de mis compañeros de universidad, que

---

<sup>1</sup> Congresistas del partido Fuerza Popular acusan a la candidata Verónica Mendoza de ser terrorista. Becerril: <http://rpp.pe/politica/congreso/hector-becerril-difundio-foto-editada-contra-veronika-mendoza-en-twitter-noticia-980497>  
Tubino: <http://larepublica.pe/politica/700327-carlos-tubino-si-veronika-mendoza-fuese-una-politica-en-los-80s-habria-sido-terrorista>

procedían de colegios particulares, preuniversitarios y públicos, lo que me llevó a pensar que el desconocimiento del tema era una posible situación en la que se encontraban otros jóvenes del país.

Luego de estos cuestionamientos iniciales, el primer documento que revisé fue el Diseño Curricular de Educación Básica Regular (DCN) del año 2005, documento de gestión de gran importancia, que marcó un hito al articular los currículos de los distintos niveles de la educación básica que hasta ese momento habían estado funcionando de manera independiente<sup>2</sup>. En este se hacía explícita la intención de enseñar el tema en quinto de secundaria y en los cursos de Formación Ciudadana y Cívica (FCC de ahora en adelante) e Historia. El mismo mandato se materializó en el currículo que se encontraba vigente en el desarrollo de esta investigación: el DCN del año 2009. A raíz de ello, continué revisando documentos oficiales del Ministerio de Educación, el tema se encontraba plasmado en los libros escolares, unidades y sesiones de aprendizaje de los cursos y nivel educativo ya mencionados. Entonces, ¿qué estaba ocurriendo? si políticamente se había tomado la decisión de recordar y convertir el tema en parte de la memoria histórica del país desde el año 2001 ¿por qué no a todos se nos había enseñado este periodo en la escuela?

Así fue que en el año 2016, en el marco del curso de Taller de Investigación <sup>13</sup>, decidí acercarme directamente a esta problemática desde una perspectiva sociológica y con un trabajo de campo. Comencé a ir a un colegio público y emblemático de Lima-Metropolitana para conversar con los docentes que dictaban los cursos de Ciudadanía e Historia y con algunas autoridades escolares sobre la enseñanza de este periodo. Sabía que investigar sobre un tema de historia reciente iba a ser un gran reto porque implicaba que rememoren experiencias que vivieron directamente, las cuales quizá no querrían recordar. Fue luego de varias visitas que logré entablar un vínculo de confianza y pude entrevistarlos a profundidad. Sobre la violencia política me comentaron que era

---

<sup>2</sup> Gracias al marco normativo que brindó la Ley General de Educación (2003) es que se iniciaron las modificaciones curriculares, como la articulación de los currículos de inicial, primaria y secundaria.

<sup>3</sup> Curso que se llevó a cabo durante el ciclo 2016-1 en el pregrado de Sociología de la PUCP con el profesor Martín Benavides.

un tema que se debería enseñar y que lo intentaban transmitir, pero con mucho cuidado, sin profundizar y solo como un hecho histórico, pues habían sido víctimas directas del conflicto. En esa línea, decidí continuar con la investigación, ahora con observaciones de clases y acceso a documentos personales.

Esta tesis de sociología busca contribuir a la discusión sobre el rol de la escuela y la importancia de formar pedagógicamente en la enseñanza de la historia reciente de un país, específicamente de la violencia política peruana, desde una perspectiva académica, social y política.

Si bien la sociología se enfocó, al igual que otras Ciencias Sociales y Humanas, en comprender el fenómeno del PCP-SL y su vínculo con la educación, a través de autores como Degregori, 1990; Portocarrero, 2012; Manrique, 2007; Ansión, 1992, etc., recientemente no ha analizado la forma en cómo los docentes, luego del regreso de la democracia peruana en el 2001, enseñan este periodo, los problemas que afrontan y las memorias que transmiten en el aula; preocupaciones que sí han sido recogidas por las otras disciplinas como la antropología e historia (Uccelli et al, 2017; Valle y Frisancho, 2015). En ese sentido, esta investigación contribuirá a llenar un vacío teórico y metodológico sobre el tema.

El estudio del docente dentro del aula consiste en conocer su práctica educativa, sus subjetividades y desempeño profesional. Estos fenómenos han sido poco explorados en el país al suponer un gran reto para la investigación por su dificultad en el acceso y los grandes desafíos metodológicos que implica (González, Eguren y de Belaunde, 2017; Muñoz, 2017; Reátegui, 2014). Sin embargo, el estudio del docente puede convertirse en una enorme posibilidad para conocer qué tipos de conocimientos están transmitiendo o dejando de transmitir en el aula, así como para mostrar que no solo enseñan un tema de historia o ciudadanía, sino que también recuerdan un periodo reciente que ha golpeado duramente al país y a ellos mismos. De forma más concreta, se podrá identificar en qué tipos de docentes se materializarán las nuevas competencias y capacidades de las áreas de FCC e Historia del nuevo Currículo Nacional (2016), que promueven una enseñanza crítica y reflexiva sobre la violencia política a través del pensamiento histórico y la conciencia ciudadana.

Finalmente, el deseo de esta investigación es también comprender algunos de los imaginarios sociales que se han tejido en torno a los docentes y su relación con el periodo de violencia política, como ha sido su constante asociación en la sociedad y el Estado con la figura del “terrorista” desde los años ochenta y noventa. Es verdad que el PCP-SL inició sus filas con maestros de escuela (Degregori, 2011), pero las experiencias directas de los docentes estudiados permiten relativizar la asociación directa con el terrorismo, pues existió una oposición docente contra las fuerzas subversivas.

## **1.2. Planteamiento del problema**

La educación, al convertirse en una institución regulada por el Estado desde el siglo XIX, no solo ha buscado desarrollar en los individuos conocimientos físicos e intelectuales, sino además transmitir valores morales compartidos que permitan mantener el orden social (Durkheim, 1976). Posteriormente, conforme se fue desarrollando el proceso de consolidación del Estado-Nación, también debía promover la creación del imaginario ciudadano y la idea de pertenencia a la nación (Anderson, 1993; Bourdieu, 1996; Muñoz, 2015). De este modo, como señala Jelin (2004), el espacio educativo pasó a cumplir al menos tres objetivos: la enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos, la transmisión de valores y reglas sociales, y la construcción de identidades colectivas en torno a la idea de Nación.

Para lograr la construcción patriótica, desde finales del siglo XIX la escuela incluye a la Historia como una de las asignaturas encargadas de formar la identidad nacional de los estudiantes, es decir, de los futuros ciudadanos. Como señala Carretero (2007), este tipo de historia, a diferencia de la historia académica, transmite relatos históricos positivos, progresistas y hasta mesiánicos de la Nación con el objetivo de crear sentimientos de acuerdo y consenso. En ese sentido, la historia escolar se convierte en una herramienta política más que científica.

Siguiendo esta premisa, se esperaría que los eventos que han alterado el orden social de los países (como guerras, rebeliones, conflictos internos) se encuentren representados en la escuela bajo narrativas que permitan seguir legitimando el proyecto nacional. Sin embargo, existen hechos traumáticos del pasado que son difíciles de encasillar en una narrativa consensuada y oficial. Para Carretero y Borrelli (2008) las “historias recientes” suelen tener estas características; por un lado, porque nos muestran el carácter finito del proyecto político del Estado-nación; y por otro, porque al coexistir diversas versiones sobre esa historia, se generan disputas por hegemonizar una de ellas. En consecuencia, y ya en contextos democráticos, la escuela encuentra tensiones al enseñar el conflicto, sin ceder al olvido, pero a la vez, sin dejar de lado sentimientos de identidad y lealtad nacional (Carretero, 2007).

Un claro ejemplo de las tensiones y trayectorias de la historia escolar fue lo que ocurrió en América Latina durante el siglo XX, específicamente en países como Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Brasil. Las dictaduras que se vivieron alteraron la dinámica de la sociedad y generaron quiebres en la democracia y la convivencia social. En el contexto de los años ochenta en América Latina, con la transición democrática y el resurgimiento de los movimientos sociales, empezaron a surgir los debates en torno a la memoria (Sandoval, 2002), así como el papel que ocuparía la escuela como transmisora de la historia reciente (Cavanna y Cerri, 2009). Algunos países propusieron trabajar el tema en el espacio escolar bajo un enfoque democrático y de derechos humanos (aún con grandes retos de por medio), mientras que otros, como Uruguay, decidieron seguir una política de silencio bajo la noción de “laicidad”<sup>4</sup> (Cavanna y Cerri, 2009).

El Perú también posee una historia reciente que se desarrolló entre los años 1980-2000, y a la cual esta investigación la denominará *periodo de violencia política*. Al contrario del término que utiliza la CVR, “Conflicto Armado

---

<sup>4</sup> Tras el final de la dictadura uruguaya (1973- 185) y el retorno de la democracia, se realizó un plebiscito que decidiría si recordar u olvidar. Con 57% de votos a favor, ganó la visión de la impunidad. Por los siguientes 20 años los políticos de los partidos tradicionales propusieron la noción de “laicidad política” la cual supuso enseñar la historia de manera objetiva y neutra, pero más bien fue una historia silenciada y evadida (Cavanna, 2009, p.5).

Interno”, se empleará el término de “violencia política” que proponen Denegri y Hibbett (2016) porque visibiliza la violencia estructural del sistema político peruano que dio lugar a la guerra. Es decir, un país con una larga tradición de gobiernos autoritarios interrumpidos parcialmente por fuerzas democratizantes y con una política nacional que ha permitido la imposición de unos sectores frente a otros (Denegri y Hibbett, 2016, p.22).

De acuerdo a lo señalado en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR),<sup>5</sup> el periodo transcurrido entre 1980-2000 ha sido el de mayor duración e impacto en términos de costos humanos de toda la historia republicana del Perú, con una estimación total de 69 280<sup>6</sup> muertos y desaparecidos. De ellos, el 75% tenía como idioma materno el quechua u otras lenguas nativas, el 79% vivía en zonas rurales y el 68% tenía un nivel educativo inferior al secundario (CVR, 2003, Tomo I, Capítulo 3). La CVR también mostró que el PCP-SL fue el responsable del 54% de víctimas, mientras que los agentes del Estado lo fueron del 37% (CVR, 2003, Tomo I).

Otra de las particularidades que define el periodo de violencia política es que el PCP-SL “inició sus acciones armadas con una organización integrada por docentes y estudiantes universitarios, y maestros de escuela” (Degregori, 1990, p.395). Este grupo estuvo motivado por un discurso marxista simplificado y dogmático que era transmitido a través de panfletos (Degregori, 1990), así como por lo que Portocarrero y Oliart (1989) denominaron la “idea crítica”, que suponía una lectura de la realidad peruana como una nación inacabada y fracasada, donde el futuro sería una oportunidad de lucha y esperanza. Estas condiciones fueron aprovechadas y también propiciadas por el PCP-SL para transmitir su ideología y captar cuadros, inicialmente en las zonas más pobres del departamento de Ayacucho y posteriormente en otras áreas del país, con el propósito de dar inicio a la lucha armada bajo el liderazgo de Abimael Guzmán (Degregori, 2011).

---

<sup>5</sup> La CVR fue una instancia creada el año 2001, durante el gobierno de transición presidido por Valentín Paniagua, con el fin de investigar el periodo de violencia política.

<sup>6</sup> Se obtiene la cifra de 69 280 víctimas, según las estimaciones que realizó esta comisión en base a los 23 969 casos reportados en los 16 917 testimonios que recopiló a lo largo de su investigación.

La violencia política fue tan extensa que atravesó a tres gobiernos nacionales. Durante las presidencias de Fernando Belaunde (1980-1985) y Alan García (1985-1990) se registraron las más altas tasas de muertos y desaparecidos. En este proceso, las organizaciones de la sociedad civil se encontraron asediadas por la indiscriminada represión estatal y/o por las acciones subversivas (CVR, 2003). Los magros resultados sociales y económicos, dada la hiperinflación que hubo desde 1988, produjeron un ambiente de desconfianza hacia la política que llevó en 1990 a la elección de Alberto Fujimori, un candidato por fuera del mundo partidario (Panfichi, 1997). En 1992, este presidente realizó un autogolpe de Estado, concentró el poder y llevó a cabo una política contrasubversiva basada en la supresión de derechos constitucionales. Aunque los principales líderes subversivos fueron capturados en 1992, el gobierno fujimorista continuó utilizando el aparato estatal para reprimir a sus adversarios, asociando a cualquier grupo opositor –incluido los docentes- con el terrorismo (Burt, 2011). La violencia política continuó hasta el 2000, cuando el congreso vacó a Fujimori y Valentín Paniagua fue elegido como presidente del gobierno transitorio.

Las acciones del Estado y del PCP-SL afectaron negativamente a los docentes. Ellos fueron estigmatizados y reprimidos por las fuerzas militares y policiales, mientras que para la sociedad peruana “la figura y el papel del maestro, en muchos educadores del Perú, tomaron un giro completamente distinto a la función formadora y humanizadora que se les encomendó desde las instituciones educativas” (Ayllón 2012: 61). Así fue que los docentes desarrollaron su desempeño profesional en un ambiente de violencia y silencio sistemático (Trinidad, 2004).

No fue hasta la transición democrática, liderada por el presidente provisional Paniagua (2000-2001), que se buscó restablecer el tejido social, siendo la educación una institución clave para ello. Esto se vio reflejado concretamente en dos acciones: (1) la creación de la *Comisión para el Acuerdo Nacional - AN* (2001), que respondía a las exigencias de diversos actores frente a la necesidad de un país con políticas de Estado que permitan afianzar el proceso democrático y (2) la creación de la *CVR* (2001), cuyo objetivo fue que



como nación tuviésemos un Informe Final que esclarezca el proceso, los hechos y muestre a los responsables de los años de la violencia política(1980-2000), así como la elaboración de propuestas de reparación y reformas institucionales.

En primer lugar, en el Acuerdo Nacional (2002)<sup>7</sup>, dos de las 31 políticas de Estado, que deberían cumplirse hasta el 2021, señalan que la educación afrontará las secuelas sociales de la violencia política con un enfoque democrático y de modernización. Por un lado, la séptima política "*Erradicación de la violencia y fortalecimiento del civismo y de la seguridad ciudadana*" propone fomentar la transmisión de una cultura de paz a través de una educación que incida en el respeto por los derechos humanos, la justicia y reconciliación. Por otro lado, la décimo segunda política "*Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y el deporte*" se compromete a alcanzar una educación pública inclusiva, democrática y descentralizada, a través de acciones que van desde la erradicación de las brechas de calidad entre lo público/privado y urbano/rural, hasta la revalorización del docente como profesional y el uso de nuevas tecnologías como parte del proceso de modernización del país (Gobierno del Perú, 2002, p.26).

En segundo lugar, la CVR peruana<sup>8</sup>, en el año 2003, entrega públicamente a los jefes de los tres poderes de Estado un Informe Final con XII tomos<sup>9</sup>. En ellos se visibilizaron que los problemas estructurales y el debilitamiento institucional del sistema educativo fueron una de las condiciones principales aprovechadas por el PCP-SL para desplegar la violencia política. Frente a este escenario, la CVR enfatiza la urgencia de una reforma educativa impulsada desde el Estado. Para llevar a cabo este proceso se propuso una serie de recomendaciones que refuerzan la democratización de la escuela, así como el impulso de nuevos aprendizajes a través de contenidos y metodologías crítica-reflexivas, tanto de estudiantes como docentes. Dentro de ellas tenemos:

---

<sup>7</sup> Ratificado por el Decreto Supremo Nro. 105-2002- PCM

<sup>8</sup> Cabe mencionar que esta comisión tomó como experiencia otras comisiones que también enfrentan el reto de iniciar una transición post dictadura o post guerra civil. De ellas fueron consideradas directamente dos: la CVR sudafricana (1998) y la Comisión para el Establecimiento Histórico de Guatemala (1999) (Eduardo Gonzales, 2015, p.192).

<sup>9</sup> Según lo acordado en el Decreto Supremo 063-2003-PCM.

“D.1. Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento” (CVR, 2003, Tomo IX, p.99).

“D.2. Establecer un plan de estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento de la proclividad a la violencia. Reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana” (CVR, 2003, Tomo IX, p.100).

“D.4. Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela” (CVR, 2003, Tomo IX, p.100).

“D.8. Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodologías y cobertura, en función a las capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural” (CVR, 2003, Tomo IX, p.101).

“Revisar las propuestas metodológicas y pedagógicas de la formación docente y reorientarlas para que brinden herramientas que permitan producir conocimiento y ejercitar la capacidad de reflexión y análisis crítico” (CVR 2003, Tomo III, p.299).

“Impulsar de manera decidida la difusión del Informe Final que ella ha preparado, de modo que todos los peruanos y peruanas puedan acercarse al conocimiento más pleno de nuestro reciente pasado de forma tal que, al preservarse la memoria histórica y ética de la nación, extraigan las lecciones adecuadas que impidan la repetición de momentos tan dolores como los vividos” (CVR, 2003, Tomo IX, p.84).

Como se puede observar, la CVR formuló recomendaciones respecto a la enseñanza de este periodo, con el fin de redireccionar el sistema educativo a uno más democrático y plural. En esa línea, también produjo una guía

metodológica para los docentes de 4to y 5to de secundaria. Ello con el objetivo de promover la enseñanza del periodo reciente de violencia en la escuela.

Tanto el Acuerdo Nacional como el Informe Final de la CVR fueron documentos impulsados y legitimados por los gobiernos que retomaron la democracia. En ellos, la educación fue seleccionada para transmitir la memoria histórica del periodo de violencia política, así como para promover un proceso de reconciliación nacional a través de una cultura de paz y mejora de la calidad educativa. Ahora, después de más de una década de la entrega de ambos documentos, cabe preguntarse por la implementación de dichas políticas y recomendaciones en la escuela peruana.

Como primer hito encontramos la creación de la Ley General de Educación (LGE) del año 2003 (Ley Nro. 28044), que coloca a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo; y cuyos principios buscan promover una educación ética, con valores de paz, justa, equitativa, inclusiva, de calidad, democrática, que respeta los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía (art. 8, p.2). Esto es un contexto post violencia política (1980-2000). Desde entonces, con esta ley, la noción de calidad educativa se encontraría enmarcada bajo el enfoque del desarrollo humano, y no en la visión técnica y utilitarista de los años 90 (art. 13, p.4). Además, buscaría consolidar la creación de currículos básicos y articulados que impulsen actitudes positivas de convivencia social y ejercicio responsable de la ciudadanía (art. 33, p.13).

Gracias a este marco previo se elaboró el primer Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de articulación- del año 2005 (DCN 2005) que articulaba los niveles de Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) bajo un enfoque por capacidades<sup>10</sup>. Con el afán de seguir mejorando, en el año 2008, se edita una nueva versión<sup>11</sup> del DCN 2005, que logra incorporar el enfoque por competencias<sup>12</sup> (MINEDU, 2008). Sin embargo,

---

<sup>10</sup> “Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (MINEDU, 2016, p.21).

<sup>11</sup> R.M. Nro. 0440-2008- ED. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Diario El Peruano. 15 de diciembre del 2008.

<sup>12</sup> “La competencia se define como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera

este currículo “segúa estando centrado en la trasmisión y adquisición de determinados conocimientos académicos” (Eguren, de Belaunde, Gonzales, 2019, p.48). Frente a ello, en el año 2010, se inicia un proceso de revisión del DCN 2009, en el que se redefine el perfil de egreso, la evaluación formativa y, sobre todo, el enfoque por competencias (Tapia y Cueto, 2017). Para el año 2011, durante el gobierno de Ollanta, la ministra de educación, Patricia Salas, continúa con esta línea de mejoramiento del DCN y elabora instrumentos curriculares para las escuelas, como el Marco Curricular, los Mapas de Progreso, las Rutas de Aprendizajes y recursos pedagógicos para el docente (Tapia y Cueto, 2017). Desde el año 2013, el ministro Jaime Saavedra mantiene e impulsa el proceso de consolidación del nuevo currículo durante toda su gestión; y adicionalmente fomenta la elaboración de Sesiones de Aprendizaje (Tapia y Cueto, 2017). Es así que, en el año 2015, se aprueban las modificaciones del DCN 2009 mediante la RM 199-2015-MINEDU, que oficializó las matrices de competencia y capacidades de las Rutas de Aprendizaje, específicamente en las de las áreas de FCC e Historia para el nivel de Educación<sup>13</sup>. Finalmente, luego de un largo proceso, el Perú establece en el año 2016 su Currículo Nacional de la Educación Básica con un enfoque por competencias y una visión socioconstructivista<sup>14</sup>; y es recién en el año 2019 que comienza su implementación en el nivel de Educación Secundaria, de acuerdo a RVM N N°024-2019<sup>15</sup>. En este currículo resalta la importancia de la construcción ciudadana, la inclusión, justicia, equidad de género y respeto por la diversidad (MINEDU, 2016).

En todos los currículos mencionados se ha buscado oficializar la enseñanza del periodo de violencia política en las áreas de Ciudadanía e Historia para quinto de secundaria, así como los contenidos del Informe Final y la guía metodológica para docentes de 4to y 5to de secundaria elaborados por la CVR

---

pertinente y con sentido ético [...] El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos” (MINEDU, 2016, p.21).

<sup>13</sup> <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168611-199-2015-minedu>

<sup>14</sup> <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/actualizacion.php>

<sup>15</sup> <https://www.ugel01.gob.pe/WEB%20AGEB/ATP/normasEBA/RVM/RVM%20024-2019-MINEDU.pdf>

(Jave, 2014). Sin embargo, tal como lo menciona la historiadora argentina María Paula Gonzales (2012), la llegada de la historia reciente y la memoria a la escuela ha sido (y es) compleja, porque “la legislación y el currículo no son un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento, sino el resultado de diversas luchas sociales y políticas” (Gonzales, 2012: p.2). En el Perú, esta ha sido una lucha por los sentidos otorgados a ese pasado y la manera de nombrarlo: ¿terrorismo?, ¿conflicto armado interno?, ¿violencia política? Estas denominaciones evidencian los intereses e ideologías de distintos grupos sociales, que se han cristalizado en tres memorias que compiten entre ellas por hegemonizarse en la esfera pública: memoria salvadora, memoria para la reconciliación y memoria de los militares.

Barrantes y Peña (2006), en su investigación, presentan la “memoria salvadora” y la “memoria para la reconciliación” como dos memorias que se disputan por reconstruir el pasado de violencia política. La primera memoria, la “salvadora”, fue impulsada desde la década de 1990 por grupos conservadores, militantes y simpatizantes del gobierno de Fujimori (1990-2000). Esta narrativa legitima el autoritarismo del presidente Fujimori y le atribuye directamente la derrota estratégica del PCP-SL. Se argumenta que fue necesario empeñar algunos valores democráticos para acabar con este periodo que ellos denominan “terrorismo”; el ejemplo más emblemático fue el cierre del Congreso de la República en 1992 para concentrar el poder y ejecutar una política contrasubversiva que suprimiera los derechos constitucionales. La segunda memoria, elaborada por la CVR en antagonismo a la primera, enfatiza que si bien la responsabilidad principal del conflicto fue del PCP-SL, también los gobiernos civiles y fuerzas del orden violaron derechos humanos. Además, señala que este reconocimiento y toma de consciencia permitirá llevar a cabo la reparación a las víctimas, castigar a los responsables y alcanzar la reconciliación nacional. Actualmente, es legitimada por organizaciones de derechos humanos, sectores progresistas, intelectuales y organización de víctimas, y denominan al periodo conflicto armado interno.

Una tercera memoria es la que esta tesis denomina “memoria heroica”, aquella que relatan los militares sobre el periodo de violencia política,

principalmente a través de fuentes escritas por el valor legítimo que estas poseen para ellos. Este es el caso del libro “En honor a la verdad” (2012), cuyo objetivo es reafirmar que las Fuerzas Armadas y Policiales combatieron heroicamente el terrorismo hasta lograr la pacificación nacional, así como desmentir que violaron Derechos Humanos. Prueba de ello fue que recibían cursos, capacitaciones y planes curriculares en relación al tema, especialmente entre los años 1991-1993 (gobierno de Fujimori) y las alianzas que crearon con las diversas poblaciones para formar las rondas campesinas (Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú, 2012: 295-296). Si bien se reconoce que cometieron “errores”, afirman que estos no fueron órdenes institucionales sino responsabilidad de cada individuo.

A lo largo de los años, las tres memorias han influenciado y tensionado las decisiones públicas que toma el MINEDU respecto a la enseñanza de la violencia política en la escuela, específicamente, en el currículo, libros escolares y otros materiales educativos. Por ejemplo, en el año 2004 durante el gobierno de Toledo (2001-2006), el MINEDU programó que el DCN incorpore los contenidos del Informe Final de la CVR al enseñar el periodo de violencia política en el área de Ciencias Sociales (CCSS). No obstante, el Ministro de Defensa, como vocero de las Fuerzas Armadas, rechazó rotundamente esta propuesta (Jave, 2014: 3).

Durante el gobierno de García (2006-2011) ocurrió el caso más emblemático de debate público sobre la construcción de la memoria del periodo de violencia política en la escuela. La entonces parlamentaria del Partido Aprista Peruano, Mercedes Cabanillas, denuncia de apología al terrorismo al libro de CCSS para 5to de secundaria de la editorial Norma (2008). Señaló que el contenido era poco incisivo con las acciones terroristas de los grupos subversivos y que responsabilizaba en la misma medida a las Fuerzas Armadas (Soitu, 2008). En respuesta, el historiador Aljovín, uno de los revisores del libro, desmintió la acusación y señaló que se basaron en fuentes oficiales como el Informe Final de la CVR (La República, 2008)<sup>16</sup>. Por su parte, Salomón Lerner, ex presidente de la CVR, respaldó que el Informe Final es una fuente de Estado

---

<sup>16</sup> <http://larepublica.pe/archivo/370711-polemica-libros-historia-e-histeria>

oficializada en el gobierno de Toledo (El Comercio, 2008)<sup>17</sup>. Aun así, los textos fueron retirados oficialmente y corregidos (Jave, 2014).

Por su parte, en el gobierno de Humala (2011-2016), se debatió sobre el riesgo de que los jóvenes peruanos, que no tienen formación sobre este periodo, puedan ser captados por aducciones políticas que buscan el retorno de ideología senderista, como el actual grupo Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (MOVADEF<sup>18</sup>) (Gamarra, 2012). Esto, más las acusaciones de apología al terrorismo a los libros del gobierno anterior, ocasionaron que la entonces Ministra de Educación, Patricia Salas, elabore textos más incisivos en las acciones terroristas de los grupos subversivos. Además, en un proceso de profesionalización docente, creó dispositivos pedagógicos que permitan al docente afianzar el proceso democrático desde la escuela, tales como las unidades y rutas de aprendizaje.

En el gobierno de Kuczynski (2016-2018), el debate giró en torno a los contenidos que deberían incorporar los textos escolares sobre el periodo de violencia política. Luego de que el Minedu anunciara la revisión de este tema en los textos escolares de CC.SS, la Comisión de Educación del Congreso de la República organizó una Mesa de Trabajo para el intercambio de ideas (La República, 2017)<sup>19</sup>. Los congresistas del partido fujimorista Fuerza Popular y algunos militares señalaron que no permitirían que los nuevos contenidos sean incompletos y distorsionados políticamente como los anteriores. Específicamente, el ex jefe del Comando Conjunto de las FFAA, Jorge Montoya, pidió que se revise el uso de la CVR como fuente, ya que esta no busca promover la integración nacional, sino crear separación (Congreso de la República, 2017)<sup>20</sup>. En contraposición, desde el Consejo Nacional de Educación<sup>21</sup>, el

<sup>17</sup> <https://elcomercio.pe/edicionimpresa/html/2008-08-30/dircote-dira-si-texto-escolar-hay-apologia-al-terrorismo.html>

<sup>18</sup> El MOVADEF es un grupo asociado con el PCP-SL pues solicita públicamente la amnistía para todos los actores implicados en el periodo de violencia política, incluido a Abimael Guzmán, el líder del PCP-SL, quien actualmente cumple cadena perpetua. Los miembros del MOVADEF participan políticamente en grupos barriales, de estudiantes y de docentes. En reiteradas ocasiones, se les ha visto marchar con imágenes de Guzmán. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-40856626>

<sup>19</sup> <https://larepublica.pe/politica/1138740-revisaran-lo-que-se-dice-de-terrorismo-en-textos-escolares>  
<sup>20</sup> [http://www.congreso.gob.pe/index.php?K=263&id=9856/noticias/TEXTOS-ESCOLARES-TIENEN-INFORMACION-SEGADA-RESPECTO-AL-TERRORISMO#.XcBlh-hKg\\_5](http://www.congreso.gob.pe/index.php?K=263&id=9856/noticias/TEXTOS-ESCOLARES-TIENEN-INFORMACION-SEGADA-RESPECTO-AL-TERRORISMO#.XcBlh-hKg_5)

<sup>21</sup> El Consejo Nacional de Educación (CNE) es un órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación (MED). Tiene como finalidad participar en la formulación, concertación, seguimiento

historiador Manuel Burga señaló que para construir una memoria histórica de esa época no se debe caer en el apologismo ni en el negacionismo; y para ello, no deberían ser árbitros los que estuvieron en conflicto, es decir, ni los grupos terroristas ni los agentes del Estado. Como cierre, el viceministro de Gestión Pedagógica del Minedu, Guillermo Molinari, indicó que para el 2019, el currículo incluirá testimonios de la población civil y militar, la derrota del PCP-SL y del MRTA, el rol de la CVR, entre otros (La República, 2017)<sup>22</sup>.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede inferir que los lineamientos de enseñanza y los contenidos sobre el periodo de violencia política, dados desde el propio sector educación, se enmarcan en un campo de tensiones y negociaciones, con momentos en los que se intenta introducir una versión objetiva y desde la memoria de la reconciliación (CVR), pero también se lucha porque aparezca la memoria salvadora y la memoria heroica.

Los materiales educativos que se han creado para tratar el tema en el aula, durante todos estos años post violencia política, han sido manuales, unidades, rutas y sesiones de aprendizaje para los docentes, y libros escolares para los estudiantes. Así mismo, en el actual gobierno del presidente Vizcarra<sup>23</sup> (2019), el Congreso de la República aprobó por unanimidad el Proyecto de Ley Nro. 1859/2017-CR<sup>24</sup>, “Ley que fomenta la Cultura de Paz en la EBR” y cuyo objetivo es incorporar en la Ley General de Educación y en el Currículo Nacional (2016) el principio de cultura de paz para promover valores, actitudes y comportamientos que rechacen todo tipo de violencia.

Sin embargo, cabe preguntarnos si estas medidas institucionales garantizan que se esté enseñando el tema en los colegios o, por el contrario, las tensiones políticas generan temor y rechazo. Las investigaciones en Argentina, Uruguay y Chile demuestran que el tratamiento de la historia reciente en la

---

y evaluación del Proyecto Educativo Nacional, las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo, y las políticas intersectoriales que contribuyen al desarrollo de la educación (CNE, 2019) <http://www.cne.gob.pe/somos/>

<sup>22</sup><https://larepublica.pe/sociedad/1142399-evaluan-modificar-contenidos-sobre-terrorismo-en-textos-escolares/>

<sup>23</sup> Actual presidente de la República del Perú, tras la dimisión del ex presidente Pedro Pablo Kuczynski a causa de un segundo pedido de vacancia.

<sup>24</sup>[http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016\\_2021/Proyectos\\_de\\_Ley\\_y\\_de\\_Resoluciones\\_Legislativas/PL0185920170908..pdf](http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL0185920170908..pdf)



escuela no se puede reducir a decisiones político-educativas, sino que se debe examinar qué sucede con los docentes, ya que son ellos quienes intervienen, reinterpretan, actualizan y materializan estas prescripciones oficiales a través de sus concepciones pedagógicas y sus propias particularidades históricas de vida (Pappier, 2016; Gonzales, 2014; Achugar, Fernández y Morales 2011; Aceituno, 2011; De Amézola, G., Garriga, M. C. & Dicroce, C., 2007 y 2009; Raggio, 2004). En ese sentido, esta investigación considera relevante identificar y analizar las prácticas docentes al momento de enseñar el periodo de violencia política en las escuelas peruanas.

En el Perú, este ha sido un fenómeno poco explorado a comparación de otros países de América Latina, como Argentina y Chile. La literatura nos muestra que existen algunas investigaciones desde el campo de las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas; y si bien desde la sociología no se han realizado estudios, sí se ha hecho desde la Antropología, la Historia, la Psicología y la Lingüística.

La primera investigación corresponde a la antropóloga Rocío Trinidad (2004), quien, a través de un estudio etnográfico en el aula, entre los años 2001-2002, halló que, si bien los docentes de Ayacucho se reconocen como transmisores de memoria sobre el periodo de violencia política, no siempre actúan como tales en las aulas, es decir, no siempre optan por enseñar el tema. Esto se debe a la falta de claridad curricular para abordarlo, temores de confrontarse con sus propios recuerdos de ese periodo y de ser acusados por apología al terrorismo por las autoridades educativas. Pese a ello, la autora también señala que debido a la transición democrática que estaba viviendo el país durante esos años (2001), los docentes perciben tiempos nuevos y prometedores para su práctica educativa y la enseñanza del tema.

Estudios posteriores como los de Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013); Valle y Frisancho (2015); y Flores (2016) siguen dando cuenta que, pese a que los docentes reconocen la importancia de enseñar el periodo de violencia política en sus clases, aún llevan consigo esos temores que mencionaba Trinidad (2003). Y aunque actualmente existe una aparente preocupación del MINEDU por incorporar el tema en las escuelas, son los

docentes quienes terminan decidiendo si lo enseñan o no, independientemente si forma parte del programa curricular.

Aquellos docentes que señalan que sí abordan el tema en sus clases, ya sea porque lo consideran relevante o porque es lo establecido en los dispositivos curriculares del MINEDU, no dejan de sentir los mismos temores que aquellos que no lo hacen. Por ello, como un mecanismo de protección, han optado por enseñarlo desde la “neutralidad” (Uccelli et al., 2017).

Para Uccelli et al. (2017), esto implica dejar de lado sus propias interpretaciones del pasado y más bien utilizar los libros escolares por tener un valor especial como fuente. Como señala una de las docentes que entrevistó: para la enseñanza de la historia “lo que está escrito es lo que es” (p.91). Y pese a que consideran que los materiales del MINEDU poseen sesgos e información insuficiente, no reflexionan sobre ello, debido a que tampoco manejan con claridad cómo utilizar los recursos y estrategias para abordar el tema en clases. Por su parte, Frisancho y Valle (2015) muestran que esta decisión de centrar el recuerdo en información térmica, les permite sentirse más cómodos y seguros ante un contexto en el que existe una ley de apología al terrorismo.<sup>25</sup> Pero que también estas maneras de proceder ya son una tendencia que los acompaña desde su formación como docentes de historia y que se exterioriza en su desempeño profesional dentro del aula.

---

<sup>25</sup> En julio del 2017 el gobierno promulgó la ley 30610 que incorporó al código penal el delito de apología al terrorismo. Según la ley, la apología puede cometerse por “exaltación, justificación o enaltecimiento”. Asimismo, existen agravantes si la apología es cometida por un docente o autoridad en ejercicio de sus funciones, especialmente si están implicados menores de edad, o si la apología se comete mediante objetos como libros o imágenes visuales.

<https://www.mininter.gob.pe/content/nueva-ley-sobre-apolog%C3%ADa-al-terrorismo-fortalecer%C3%A1-lucha-contra-organismos-de-fachada-como>

### 1.3. Preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación:

Después de haber planteado el problema de investigación, la pregunta general del presunto estudio es la siguiente: ¿De qué manera los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público y emblemático de Lima?

A su vez, las preguntas específicas son las siguientes:

- P.E.1. ¿Cuál es el desempeño profesional que guía al docente de Historia y Formación Ciudadana en el proceso de enseñanza del periodo de violencia política?
- P.E.2. ¿Cuáles los relatos sobre el periodo de violencia política que los docentes de Formación Ciudadana e Historia transmiten en sus clases?

El objetivo general consiste entonces en identificar y analizar la manera en que los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público-emblemático de Lima-Metropolitana. Para ello tomaremos en cuenta su desempeño profesional dentro del aula y sus memorias de ese periodo. En ese sentido, los objetivos específicos (O.E) son los siguientes:

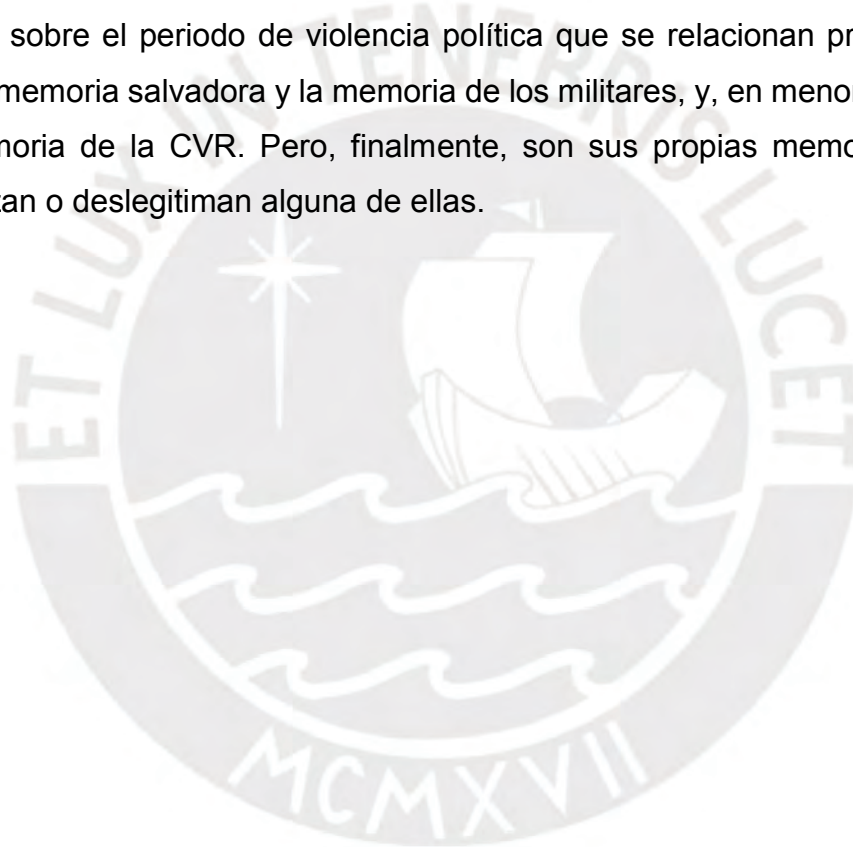
O.E.1: Identificar y analizar el tipo de desempeño profesional que guía al docente de Historia y Formación Ciudadana en el proceso de enseñanza del periodo de violencia política.

O.E.2: Conocer los relatos sobre el periodo de violencia política que los docentes de Formación Ciudadana e Historia transmiten en el aula y su relación con las memorias sociales en pugna en el espacio público.

Las hipótesis que orientan la investigación son dos:

H.1. Los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un marco de tensiones y negociaciones que se da entre la construcción de sus propias memorias sobre el tema y las exigencias de su desempeño profesional, que terminan por generar una enseñanza práctico-artesanal, academicista e intuitiva.

H.2. Los docentes de Historia y Formación Ciudadana transmiten en sus clases relatos sobre el periodo de violencia política que se relacionan principalmente con la memoria salvadora y la memoria de los militares, y, en menor medida con la memoria de la CVR. Pero, finalmente, son sus propias memorias las que refuerzan o deslegitiman alguna de ellas.



## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA**

### **2.1. Marco teórico**

El presente capítulo emplea tres enfoques teóricos para analizar la manera en que los docentes de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) e Historia enseñan el periodo de violencia política. El primer enfoque es el de la *sociología de la experiencia escolar*, que permite para mostrar el contexto actual en el que se encuentran la escuela y sus actores. Específicamente, para entender que el docente es un sujeto que experimenta su profesión, es decir, que construye una identidad y un sentido en el sistema educativo. De este modo, lo vemos como un agente y no alguien que solo ha interiorizado un rol. El segundo enfoque, que se nutre de los estudios de la memoria e historia, visibiliza que en la escuela conviven diversas memorias sobre el periodo de violencia política que se encuentran en un estado latente de tensiones y negociaciones; y que, por ello mismo, es necesario articularlas con la objetividad que la historiografía le puede brindar a la enseñanza de la historia reciente de un país. Finalmente, el tercer enfoque trata sobre los *tipos de profesionalización docente* que permitirán identificar bajo qué registro profesional el docente lleva a cabo la enseñanza de este tema.

#### 2.1.1. Sociología de la experiencia escolar

La sociología de la experiencia propuesta por Dubet y Martuccelli (1997) nos muestra, a través del análisis del sistema escolar francés, el contexto histórico en el que se encuentra la escuela y lo que se fabrica dentro de ella. En ese sentido, para esta investigación, brindará luces sobre el “tipo” de sistema escolar en el que se desarrollará la enseñanza de la historia reciente de un país.

Los autores en su libro “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*” (1997) buscan responder la siguiente pregunta: ¿qué fabrica la escuela? Para lograrlo, señalan que no basta con estudiar los programas, roles y métodos de

trabajo, también se necesita recoger la manera en que los actores (especialmente los estudiantes) construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias y significaciones a través de los cuales ellos mismos se constituyen (Dubet y Martuccelli, 1997, p.15). En esa línea, se remiten a mostrar los cambios que han experimentado las escuelas de la sociedad moderna (específicamente la Escuela Republicana francesa de fines del siglo XIX) y cómo estos han llevado a plantear un nuevo enfoque para la sociología de la educación, que preste atención no solo al sistema sino también a sus actores y que se centra en el proceso más que en el resultado.

Hasta vísperas de los años setenta, la escuela era concebida como una *institución* naturalmente integrada, capaz de transformar los valores sociales en normas y las normas en personalidades. La escuela fabricaba individuos con una cierta cantidad de actitudes y disposiciones comunes a la sociedad, que los convertía en individuos autónomos y a la vez aseguraba la integración social. Este modelo de escuela está ligado a la sociología clásica, o a la “*paideia* funcionalista” como la llama Dubet, cuyo credo es “conciliar los imperativos de la integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí por el efecto mismo de la educación” (2010: p.400). La principal integración que buscaba alcanzar la escuela republicana era la afirmación de la nación, a través de la enseñanza de una historia que relate su formación y expansión (Dubet, 2010, p. 31).

Los ideales de la clásica escuela republicana se desvanecieron debido a la *masificación educativa* que transformó las reglas del juego escolar. En primer lugar, se ha desarrollado una lógica de “mercado” en la que los estudiantes se ven obligados a competir por títulos y diplomas. En segundo lugar, han surgido nuevos públicos escolares cargados de una heterogeneidad cultural. En tercer lugar, se ha debilitado el prestigio de los docentes debido a las nuevas definiciones escolares y sociales sobre ellos mismos y sus alumnos. En consecuencia, se han desdibujado las fronteras entre la escuela y su entorno, y entre los docentes y estudiantes. Los actores ya no viven de la adhesión inmediata de normas y roles, ahora se esfuerzan por construir sus prácticas y relaciones, porque se desarrollan en situaciones que ya no son enteramente

codificables y previsibles. Por ejemplo, en la nueva forma de corrección a “ciegas” de una evaluación a estudiantes, los docentes no solo aplican una norma, también hacen intervenir diversos criterios (equidad, apreciaciones sobre el nivel de la clase, esfuerzos de los alumnos, etc.), de los cuales no necesariamente son conscientes. (Dubet, 2010, pp.95-96). En este nuevo contexto, la escuela ya no puede ser percibida como una institución que fabrica individuos a su imagen, sino como una sucesión de ajustes entre individuos que construyen sus experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1997, p.61).

La sociología de la experiencia no niega que la escuela sí difunde modelos culturales para construir a un actor conforme a las expectativas sociales. Sin embargo, señala que estos individuos se socializan más allá de la inculcación escolar. Los actores no se conforman, sino que pasan por un *proceso de reflexividad* en el que adquieren la capacidad de adaptación, individualización y autonomía frente a este contexto múltiple y cambiante que atraviesa la escuela. Es por este trabajo sobre sí mismo que para Dubet (2010) el individuo no es solamente un actor social sino también un sujeto.

En cuanto a la construcción de la experiencia, Dubet y Martuccelli (1997) definen la *experiencia escolar* como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación que estructuran el mundo escolar” (p.79). Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por un lado, son los individuos quienes trabajan en la construcción de su identidad dentro de un conjunto social que no los posee a priori. Pero, por otro lado, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, sino que corresponden al sistema escolar y se han impuesto a los actores. Esto quiere decir que, si bien el sujeto construye su experiencia, lo hace dentro de los marcos que el sistema escolar le impone a través de estas tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación. A continuación, se detallará cada una de ellas:

- La *integración*. Esta lógica abarca gran parte de la socialización y rige la sociología clásica. En ella, el individuo está obligado a incorporar funciones que pertenecen al sistema escolar, como adoptar estatus

(alumnos, docente), adherirse a las normas legítimas y ocupar un rol existente. Si bien este sistema los integra y les proporciona una identidad cultural, la escuela ya no es una organización homogénea porque la integración descansa sobre tensiones de pertenencia y normas. Frente a ello, los individuos *trabajan* por mantener, reforzar o incluso cambiar su identidad y estatus. Es aquí donde esta lógica se separa de la sociología clásica: la identidad puede venir del sistema escolar, pero es el individuo quien la fábrica a través de una actividad subjetiva.

- La *estrategia*. En esta lógica “el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet, 2010, p.81). Aquí su identidad es más forjada por lo que el individuo posee que por lo que es. Bajo esta perspectiva, el conjunto social aparece como un “mercado”, un espacio de competencia que va más allá de los intereses económicos y se expande a la construcción de relaciones sociales. En este caso, Dubet señala que “la socialización ya no es reductible a la interiorización de un *hábitus*, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias” (2010, p.81). Esta lógica cobró mayor importancia debido a la masificación, que trajo la diversificación de públicos y competencia dentro del sistema escolar.
- La *subjetivación*. En esta lógica “el actor social no está solamente definido por sus pertenencias e intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una *capacidad crítica* que hacen de él un “sujeto”” (Dubet, 2010, p.82). Es una lógica de autonomía que más allá de la utilidad de sus roles: el “buen docente”. De acuerdo a Dubet (2010), esta actividad crítica del sujeto (sea normativa o cognitiva) implica que exista una lógica cultural que hace que el actor se distinga de las otras lógicas. Sin embargo, apenas la adopte, dejará de experimentarla de manera positiva, para vivirla en tensión con las otras dos (p.115).



Entonces, los procesos mismos de socialización se han transformado, las funciones sociales de la escuela (utilidad social de los estudios, finalidades culturales y modos de control) ya no se armonizan ni se refuerzan mutuamente. En ese sentido, la construcción de la *experiencia escolar* se presentará como una prueba, en la cual los actores tendrán que combinar y articular las lógicas de *integración*, *estrategia* y *subjetivación*. Gracias a este nuevo enfoque que proponen Dubet y Martuccelli (1997) a la sociología de la educación, es que se apunta a comprender las experiencias de los individuos dentro del sistema escolar. Específicamente, para esta investigación analizaremos la experiencia escolar de los docentes en el proceso de enseñanza de la historia reciente.

Según Dubet y Martuccelli (1997), como la situación escolar ya no es algo dado y evidente, los docentes están obligados a construirla diariamente a través de diversas *pruebas* que comprometen fuertemente su personalidad. Estas pueden ser “*la vocación*”, “*establecimiento incierto*” y la “*clase frágil*”:

- *La vocación*. El ideal de los docentes no es solo transmitir conocimientos, sino también elementos de una cultura humanista y científica que les permitan alcanzar las subjetividades de los alumnos para forjarlos con un pensamiento crítico (Dubet y Martuccelli, 1997, p.284). Sin embargo, la rutina escolar la aleja de este objetivo al estar pendientes de otras variables, como la clase y el establecimiento (que serán explicadas a continuación).
- *Establecimiento incierto*. Este es definido como uno de los espacios intermedios entre la “soledad” de los docentes en las clases y los estatutos definidos por el sistema escolar. El establecimiento fue una unidad pedagógica en Francia, cuyo objetivo fue llenar ese espacio a través de programas, políticas y proyectos educativos para regular la actividad docente, muchas veces dejándolos sin reales capacidades de autonomía. Frente a este discurso que reduce la enseñanza a una técnica, que pretende “modernizar” las “rutinas arcaicas”, los docentes responden con la defensa de su estatus y autonomía de su oficio.

- La *clase frágil*. Debido a la heterogeneidad de los estudiantes, sus diversas maneras de aprender y niveles educativos con los que llegan al aula, la experiencia escolar de los docentes se torna tensa. Ahora, son ellos quienes tienen que construir una relación pedagógica (docente-estudiantes) que ya no es totalmente preexistente. Asimismo, las competencias y conocimientos que deben adquirir los estudiantes son más difíciles de administrar. En respuesta, los docentes piensan que la escolaridad era más fácil en tiempos donde la memoria y la repetición ocupaban la centralidad de su labor (Dubet y Martuccelli, 1997, p.295).

Las pruebas en la situación escolar indican que los docentes deben saber aplicar un conjunto de normas técnicas y homogéneas para una clase conformada por estudiantes heterogéneos. Sin embargo, si bien tienen una imagen relativamente precisa de las competencias y conocimientos que sus alumnos deben de adquirir, no saben cómo proceder ante la heterogeneidad. Esto se debe a que “el oficio del docente no consiste únicamente en aplicar las reglas y las normas de un estatuto porque, dicen los actores, este rol no permite dar clases” (Dubet y Martuccelli, 1997, p.299), por lo que necesitan ir más allá de los enfoques técnicos que más que ayudarlos pueden paralizarlos.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente en Argentina (Raggio, 2004; De Amézola, Dicroce y Garrida, 2007 y 2009; Pappier, 2016), Chile (Veneros y Toles, 2009; Aceituno, 2011; Toledo, Magendzo e Iglesias, 2013) y Uruguay (Broquitas y Frega, 2008; Achugar, Fernández y Morales, 2011) muestran que, ante una memoria hegemónica construida desde el Estado, los docentes señalan que prefieren posicionarse desde la “neutralidad”. Sin embargo, los autores encuentran que esta transmisión no es directa y acrítica, pues los docentes están directamente relacionados con los acontecimientos, incluso desde una posición de víctima. Es por ello que, al enseñar las dictaduras militares de esos países, se apropian de los contenidos oficiales y los reinterpretan de acuerdo a sus concepciones pedagógicas, sus memorias y experiencias de esos periodos.

En el caso peruano, la investigación de Trinidad (2001) concluyó que los docentes sí se consideran transmisores de memorias; sin embargo, no actúan como tales en el aula debido a los temores de ser acusados de apología al terrorismo, así como por la falta de consenso sobre el tema y de elaboración de materiales educativos. Las investigaciones más recientes (Jave, 2014; Valle y Frisancho, 2015; Uccelli et al., 2017) señalan que siguen existiendo los mismos temores, pese a los esfuerzos por oficializar el tema en los materiales educativos. Frente a ello, los docentes deciden posicionarse desde la neutralidad; y aquellos que lo enseñan se refugian en la información oficial de los libros de texto, aunque esta también es selectiva, es decir, los docentes deciden qué enseñar, qué recordar y qué olvidar.

De este modo, las experiencias de los docentes en el sistema escolar, al momento de enseñar la historia reciente, consta de la articulación de estas diversas lógicas de acción. Como resultado, reinterpretan los contenidos oficiales y posicionan sus propias creencias sobre el tema, aunque cuidándose de elementos externos que puedan poner en riesgo su práctica docente.

### 2.1.2. Memoria e Historia en la enseñanza de la historia reciente

La primera discusión que se plantea esta investigación es acerca del mejor instrumento para la enseñanza de la historia reciente: si la historia o la memoria. La relación entre historia y memoria se ha caracterizado por tensiones no resueltas, específicamente desde que los Estado-nación buscaron construir una identidad nacional a través del curso de Historia en la escuela, que implicaba integrar la legitimidad del saber científico de la historiografía y los sentimientos de identificación de la memoria (Dosse, 2012). Así se formó la *historia escolar*, un saber que puede llegar a presentar contenidos y versiones diferentes a la historiografía, ya que, como mencionan Carretero, Rosa y Gonzales (2006), prioriza la trasmisión de valores, creencias e imágenes positivas y hasta mesiánicas de una nación, en lugar de propiciar el pensamiento crítico de la historia, que implica muchas veces cuestionar a los propios Estados.

Desde entonces, diversos investigadores han construido fronteras entre ambos registros con la finalidad de mantener a la historiografía como un saber histórico independiente (Carretero, 2006: 174). Autores como Dosse (2012) han registrado que, desde sus orígenes, la historiografía ha sido caracterizada por registrar el pasado a través de un pensamiento científico social, que supone objetividad y verdad, así como de una metodología que se guía de datos “objetivos”, como la recopilación de archivos históricos; mientras que a la memoria se le ha asociado con la transmisión de identificación y subjetividad. El referente más clásico en marcar estas diferencias ha sido el sociólogo Halbwachs (2004), él afirmó que la historia es un saber moderno que representa lo secular y conceptual, mientras que la memoria es un saber tradicional que porta lo vivido y sagrado. De este modo, la oposición entre ambas giraría en torno a objetividad/subjetividad y moderno/tradicional.

Los acontecimientos de las últimas décadas fueron desdibujando las tradicionales fronteras entre historia y memoria. Por un lado, el rigor metodológico de la historiografía para aproximarse a los hechos del pasado fue puesto en duda (Franco y Levín, 2007), debido a que el giro lingüístico cuestionó la capacidad del modelo estructural-funcionalista de proporcionar un conocimiento “verdadero” sobre el mundo real. Por otro lado, las catástrofes del siglo XX: dos guerras mundiales en Europa y violaciones de derechos humanos, dictaduras militares y conflictos armados en América Latina, gestaron una gran demanda por recordar.

Así fue que la historiografía se vio en la necesidad de desplazarse a otros terrenos como el de la cotidianidad, y hacia otros sujetos históricos como aquellos que vivieron historias recientes (Carretero, 2006: 173). Pero fueron las Ciencias Sociales las que dieron luces de la importancia de la memoria para la historia reciente y, en general, para la historia. Por ejemplo, la socióloga Elizabeth Jelin (2002) señaló que la memoria es fundamental para la historiografía porque permite plantear preguntas abiertas, creativas y productivas para la investigación y reflexión.

Sin duda la memoria no es idéntica a la historia. La memoria es una fuente crucial para la historia, aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negociaciones, que planean enigmas y preguntas abiertas a la investigación. En ese sentido, la memoria funciona como estímulo para la elaboración de la agenda de investigación histórica. Por su parte, la historia permite cuestionar y probar ciertamente los contenidos de las memorias, y esto ayuda a la idea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas. (Jelin, 2002, p.69).

Entonces, regresando a la cuestión inicial sobre la idoneidad de la historia y la memoria para la enseñanza de la historia reciente, podemos señalar que ambos registros no necesitan ser excluyentes, pues tanto la historia como la memoria pueden tomar elementos, la una de la otra, para aproximarse a estos pasados tan conflictivos. En ese sentido, ambos campos de estudio serán tomados en cuenta para el marco de análisis de esta investigación.

#### 2.1.2.1. *La(s) memoria(s): marco social, campo en disputa y tipos de memoria*

En esta parte, buscamos comprender los siguientes elementos de la memoria: su proceso de enmarcamiento social, las luchas que genera, los tipos de memoria y su relación con la escuela. Para ello, tomaremos elementos de los trabajos de la memoria de Mauricio Halbwachs (2004), Michael Pollak (2006), Stabili (2007) Elizabeth Jelin (2012) y Neira (2012). Así mismo, para el análisis de la historia reciente del Perú, presentaremos las narrativas que se han construido en torno a su periodo de violencia política (1980-2000), que van desde la CVR, hasta los últimos estudios por parte de científicos/as de las ciencias sociales y crítica literaria, como los de Francesca Denegri y Alexandra Hibbett (2016) y Jelke Boesten (2010).

Elizabeth Jelin, en su libro “Los trabajos de la memoria” (2012), nos recuerda que la memoria, como construcción social, nos debe llevar a investigar sobre sus narradores, sus formas y tiempos de ser recordada u olvidada, y finalmente sus contenidos. La presente investigación escogió, respecto al tema de los narradores, el concepto de “*memoria colectiva*” del sociólogo Halbwachs, quien señala que “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan, a pesar de que se trate de hechos en los que hemos

estado implicados nosotros solos, y objetos que hemos visto solos” (2004, p.118). Es decir, si bien hay memorias únicas y singulares, estas se activan dentro de una matriz colectiva, que el autor la llama “*marcos sociales*” de la memoria. En ellos se encarnan valores, códigos culturales, necesidades y recuerdos que una sociedad comparte con sus miembros, y que, al transmitirlos, activan y reconstruyen nuestros recuerdos, incluso después de que hayan desaparecido. Ese es el poder de los marcos sociales: activar y reforzar las memorias (individuales) del pasado en el presente a través de un proceso de interacción con los otros.

Respecto a las formas y tiempos del recuerdo y el olvido, la interpretación elegida fue la de Jelin, quien postula el concepto de los “marcos sociales” de la memoria. Para la autora, estos son históricos y cambiantes, es decir, el recuerdo y olvido de la(s) memoria(s) dependerán de los marcos sociales y el contexto histórico en el que se encuentre. Por ejemplo, existieron momentos donde se impulsaron propuestas estatales y sociales para “cerrar” las heridas por la violencia política o momentos de “enfriamiento” como los llama Rousso (1990), para luego constatar que, en otras coyunturas políticas, actores viejos y nuevos plantearon sus propias maneras de interpretar el pasado. En ese sentido, el pasado no es algo fijo ni cerrado, sino que se encuentra en constante reconstrucción; por lo tanto, el cómo y cuándo recordamos u olvidamos está en función al contexto social, en los momentos de agitación, pero también en los de enfriamiento.

Finalmente, sobre los contenidos que se recuerdan u olvidan, esta tesis escogió hablar sobre las *luchas por la memoria*. Jelin (2012) indica que en escenarios post dictadura o violencia política “las memorias, siempre plurales, generalmente se encuentran en contraposición o aún en conflicto con otras” (p.25); y a la par, cada una busca mostrar su propia “verdad” y luchar por hegemonizarla o mantenerla viva. Sin embargo, hay voces que son más potentes que otras porque cuentan con mayores recursos en distintos escenarios (Jelin, 2012, p.55). En ese sentido, los contenidos que se llegan a transmitir sobre los sentidos del pasado estarán vinculados a las disputas y negociaciones entre diversos actores sociales. Recopilando, podemos afirmar que las memorias (y

por ende quienes las narran, cuándo o cómo se activan y sus contenidos) están encuadradas tanto en marcos sociales como en relaciones de poder.

La memoria tiene distintos tipos como las oficiales-hegemónicas, contrahegemónicas y subterráneas (Pollak, 2006; Jelin, 2012). En primer lugar, la memoria oficial se expresa a través de relatos nacionales que buscan definir y reforzar sentimientos que mantengan la cohesión de grupos e instituciones que componen una sociedad (Pollak, 2006. Para Jelin (2012). Una vez establecidas estas narrativas, se expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten en la educación formal. Sin embargo, “los momentos de cambio de régimen político, los periodos de transición, crean un escenario de confrontación entre actores con expectativas políticas diferentes” (Jelin, 2012: p.77). De este modo, construir una memoria oficial también resulta difícil, pues dentro del mismo Estado hay lecturas múltiples y en pugna. En segundo lugar, la memoria contrahegemónica busca resistir a la oficial por medio de relatos de transmisión oral o prácticas que ofrecen diferentes narrativas y sentimientos del pasado, que pueden llegar a amenazar el consenso nacional (Jelin, 2012). Finalmente, la memoria subterránea es definida por Pollak (2006) como la memoria de las culturas minoritarias y dominadas, la cual es “prohibida” y por ende “clandestina”. Según este autor, “estos recuerdos prohibidos, indecibles o vergonzosos son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general. Por consiguiente, hay en los recuerdos de unos y otros zonas de sombra, silencios, “no-dichos” (Pollak, 2006, p.4-6).

La memoria se relaciona con la escuela porque es ahí donde se disputan las narrativas sobre la historia reciente de un país. Desde los grupos dominantes se seleccionan las memorias que consideran importantes de ser estudiadas a través de los programas de historia y ciudadanía (Neira, 2012). Sin embargo, los sujetos no son receptores pasivos, sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación (Jelin, 2003, p.39; Neira, 2012). En ese sentido, los docentes, como uno de los agentes en el aula, decidirán qué fuentes oficiales validan y qué contenidos enseñan. Esto suele ocurrir porque los docentes no solo enseñan el pasado reciente sino también lo rememoran en el aula, es decir,

en el proceso de interacción con sus alumnos, las memorias docentes (singulares) son activadas y transmitidas (colectivamente) a través de la enseñanza.

En el caso peruano, ¿cuáles son esas memorias que existen y que los docentes podrían transmitir en el aula? Construir una oficial ha sido (y sigue siendo) un proceso difícil de afrontar debido a que coexisten diversas memorias que buscan posicionarse hegemónicamente dentro de la esfera pública y, por lo tanto, en la escuela. Algunas de estas se han construido desde 1992 y otras recientemente. La más antigua es la “memoria salvadora”, que postula que las acciones autoritarias de Fujimori fueron lo que salvo al Perú de la amenaza subversiva. Esta memoria ha ido ganando legitimidad en diferentes sectores de la sociedad peruana, debido a que se sigue transmitiendo desde políticos vinculados a Fujimori (Barrantes y Peña, 2006, p.20). Luego de este gobierno, durante el proceso de transición democrática (2000-2001) y los primeros años del gobierno de Toledo (2001-2006), se respaldó la memoria propuesta por la CVR. Una que busca visibilizar cifras (número de víctimas) y castigar a los responsables (PCP-SL y agentes del Estado) con el objetivo de reparar y reconciliar la nación peruana.

El Ejército peruano también ha elaborado su propia versión sobre la violencia política en su libro “En honor a la verdad” (2012), en la que reconoce que existe una responsabilidad compartida del Estado y las Fuerzas Armadas (p.2330). No obstante, también se ha podido encontrar otros documentos del Ejército, como el libro “*El terrorismo en el Perú*” (2003), que fue publicado en respuesta al Informe Final de la CVR (2003) y que busca confrontarla directamente para demostrar que las FF.AA. y Policiales no violaron derechos humanos, sino que combatieron heroicamente el terrorismo. En ese sentido, podríamos señalar que incluso dentro del mismo Ejército conviven narrativas con diversos matices sobre su accionar frente a las organizaciones terroristas y la sociedad peruana.

Recapitulando, el posicionamiento de la enseñanza de la violencia política en las escuelas públicas peruanas ha sido y (sigue siendo) un campo en disputa que parece no encontrar un consenso. En los últimos años, desde las Ciencias



Sociales y la crítica literaria, se ha planteado toda una discusión en relación a cómo se interpreta la violencia política en el Perú. Por ejemplo, Denegri y Hibbett (2016) plantean el recordar sucio, una memoria que busca revelar que, aún en el presente, existen injusticias y retos del pasado que imposibilitan el “buen recordar” de la memoria de la CVR, es decir, la posibilidad de reparación. Por su parte, Jelke Boesten (2010), a raíz de la violencia política del caso peruano, propone la memoria integral, que expresa que la violencia no solo es la política, sino también es la que se despolitiza e invisibiliza, como el género, específicamente la violación sexual, entendida no solo como arma de guerra, sino también como la que se expresa en formas más cotidianas, es decir una que fluctúa entre lo público y privado. Existen así diversas formas de interpretar los hechos del pasado reciente en el Perú, lo que se manifiesta en las aulas escolares.

#### *2.1.2.2. Enseñar historia reciente en tiempos de memoria*

Antes de hablar de la importancia de la historiografía para la enseñanza de la historia reciente, debemos comprender las razones de la incorporación de la primera en la segunda. Carretero, Rosa y Gonzales en su libro “Enseñanza de la historia y memoria colectiva” (2006) nos recuerdan que la historia escolar ha estado ligada más a compromisos emotivos y nacionales, que a la creación del pensamiento crítico y reflexivo del pasado. En esa misma línea, Osandón (2006) señala que el curso de historia en la escuela se ha caracterizado por perpetuar a personajes, hechos y artefactos históricos inmutables, que niegan la existencia de algún acontecimiento o procesos tensos y dinámicos (p.325). Esto se ha visto reflejado, por ejemplo, en la enseñanza de la historia reciente en Argentina. La investigación de Dussel y Pereyra (2006), sobre la conciencia histórica de los adolescentes argentinos de escuelas públicas acerca de la dictadura militar, refleja que los relatos aprendidos en el curso de historia “no aluden a contenidos específicos políticos, como son los enfrentamientos entre individuos y grupos en torno a intereses, ideas y objetivos cambiantes [...] tampoco aparecen

mencionados los juicios a los comandantes [...] ni los recordatorios la lucha de los defensores de derechos humanos”. (Dussel y Pereyra, 2006: 254).

En ese sentido, la enseñanza de una historia homogeneizadora, estática, acrítica y memorística se muestra contraria a la generación de formas más reflexivas y dinámicas de transmisión del pasado en nuestra escuela. Arturo Taracena, historiador guatemalteco, propone para ello un arduo trabajo de memoria y un claro intento de veracidad histórica, por medio de instrumentos que tenemos a mano (memoria, documentos escritos y visuales, investigación histórica, instrumentos jurídicos) (2007: p.109). Así, resulta importante revalorar la presencia de la historiografía en la historia escolar, pues evitaría que esta se convierta en una sirvienta de la memoria nacionalista y la memoria colectiva esencialista (Pérotin-Dumon, 2007, p.110). Las historias recientes que se dictan en las escuelas, constituidas de conflictos y negociaciones permanentes entre distintos actores, podrían entonces contar con la objetividad de la historiografía para un análisis reflexivo de los diversos procesos sociales y políticos.

Como proponen Carretero, Rosa y Gonzales (2006) la historia tiene que tener el siguiente carácter disciplinar y cognitivo en la escuela (2007, p.19):

- a) Comprender el pasado de forma compleja (según la edad y nivel educativo de los estudiantes).
- b) Distinguir diferentes periodos históricos (previo dominio de determinados esquemas temporales).
- c) Comprender la causalidad histórica.
- d) Acercarse a la metodología utilizada por el historiador, lo que permite aprender la historia de forma intelectualmente activa y comprender el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación.
- e) Relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual supone una importante vinculación con las ciencias sociales.

La sociología puede analizar la forma en la que docentes acostumbrados a una historia estática se enfrentan a situaciones en clase que exigen un pensamiento reflexivo proveniente de la historiografía. Como plantea Federico

Lorenz (2006), la incorporación de una historia crítica y reflexiva, con las características anteriormente presentadas, plantea desafíos en la práctica cotidiana de los docentes de escuela, sobre todo cuando se intenta enseñar la historia reciente. Como menciona el autor, esto ocurre porque en el aula se expresa la disparidad de miradas sociales sobre un tema, lo cual se agudiza cuando se trata del pasado reciente; así mismo, otra de las razones es que las políticas oficiales de memoria no necesariamente coinciden con las memorias que los docentes tienen acerca de este pasado-presente (Guillermo, 2006: 282).

Las políticas oficiales de memoria, que se expresan en materiales educativos (currículo, libros de texto, manuales, etc.) y fechas conmemorativas dentro de la escuela, dependen del docente pues es el actor clave que materializa todo ello dentro y fuera del aula. Para que esto ocurra, se requiere por parte del docente “tanto una actualización de informativa, como una transformación o al menos comprensión propia del debate permanente al interior de las ciencias sociales y la historia” (Osandón, 2006: p.332). Es decir, un alto desempeño profesional y un adecuado manejo de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

En esa línea, desde el análisis sociológico se plantea comprender el desempeño profesional de los docentes peruanos que enseñan los cursos de FCC e Historia, es decir, aquellos que transmiten los conocimientos sobre la violencia política en las escuelas públicas. Para ello, a continuación, se presentará una tipología del desempeño profesional de los docentes en la escuela.

### 2.1.3. Desempeño profesional docente en la enseñanza dentro del aula

Desde hace más de una década, diversas investigaciones señalan que la profesionalización atraviesa una crisis. Esto se debe a que se han visto mermadas la autonomía y confianza en los conocimientos y procedimientos del quehacer profesional. Algunos atribuyen esta crisis a fenómenos que van desde los cambios sociales producidos por los principios de la postmodernidad

(Berman, 1989), hasta la globalización y el ingreso de las TIC en todas las esferas de la vida humana (Castells, 1995). Mientras que otros autores como Schon (1998), Atkinson y Claxton (2002), y Contreras (2001), colocan a la *racionalidad técnica* como una de las explicaciones más aceptadas.

La racionalidad técnica, heredada de la corriente filosófica positivista del siglo XIX, argumenta que el conocimiento científico y tecnológico es el más sofisticado. Este pensamiento fue difundido e institucionalizado en la universidad moderna a través de currículos normativos que jerarquizan el conocimiento en (1) ciencias básicas, (2) ciencias aplicadas y (3) habilidades técnicas de la práctica cotidiana (Schon, 1992, p.22). Con ello, las profesiones comenzaron a practicar rigurosamente la resolución de problemas instrumentales basándose en un conocimiento especializado y técnico.

La influencia de la racionalidad técnica en la docencia se tornó más compleja por factores de vocación y de resultados. Por un lado, porque la enseñanza se constituyó históricamente como una “misión” más que una profesión, de manera que la tarea del docente era resultado de una vocación (Tedesco y Tenti, 2002). Por otro lado, porque los resultados de las evaluaciones masivas durante los años 90 mostraron la fragilidad de los sistemas educativos para alcanzar los logros de aprendizajes básicos de los estudiantes (Cuenca, 2014).

Como consecuencia, se puso en tela de juicio el conocimiento racional-técnico del docente, por lo que se buscó obtener calidad educativa a través de principios utilitaristas<sup>26</sup>. Es decir, a través de métodos de control externos y objetivos, como el currículo, evaluaciones a estudiantes, nuevas condiciones a su trabajo. En base a ello, el docente y su labor se convirtieron en paquetes de insumos para lograr mejorar el proceso educativo; de este modo, dejaron de ser visto como sujetos con agencia y se convirtieron en operadores de un sistema (Cuenca, 2014).

El docente técnico apareció como una nueva figura en la escuela. Según Contreras, debido a la racionalidad técnica, el conocimiento pedagógico que

---

<sup>26</sup> Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades docentes.

tendrá relevancia es aquel que establece los medios más eficaces para llevar a cabo un fin que ya ha sido predeterminado. En ese sentido, se privilegiará “el conocimiento de métodos para la enseñanza, el dominio de gestión y funcionamiento del grupo de clases, y el manejo de técnicas de evaluación de aprendizajes” (Contreras, 2001: p.68). El docente tendrá destreza para la aplicación de estas técnicas, más no para su elaboración. Esto ocasiona que asuma con dependencia el conocimiento que no elabora y los fines a los que va dirigido.

La propuesta del docente reflexivo de Donald Schon (1998) surgió como una alternativa frente a la del docente técnico. Según este autor, el quehacer profesional encara situaciones complejas e indeterminadas en las que la racionalidad técnica no puede brindar una certeza, por el contrario, limitará la creatividad para buscar nuevas soluciones. Frente a ello, Schon propone que el docente puede ser capaz de solucionar problemas, adquirir y transmitir saberes a través de la reflexión que se da en la misma acción de su práctica profesional. Esto es posible porque en ella existe un elemento de repetición, debido a que el profesional se enfrenta a ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Por ejemplo, las diferentes formas de enseñar un tema en las aulas.

El docente reflexivo desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas desde la práctica misma, que se convierten en un saber cada vez más tácito, espontáneo y automático, confiriéndole a él y sus estudiantes los beneficios de la especialización. Como consecuencia, Schon plantea que una reflexión del docente, desde y sobre su práctica, puede servir como correctivo del sobreaprendizaje. Así mismo, esta reflexión también puede ser aplicada en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores, ya que permitiría afrontarlas a través de un nuevo modelo o marco creado por el docente (Schon, 1998, p.67).

Atkinson y Claxton (2002) redefinieron al docente reflexivo propuesto por Schon (1998) y propusieron el tipo de profesionalismo intuitivo. Este reconoce que los mecanismos que se han establecido para obtener mayor control, terminan siendo un indicador aceptado que obliga a los profesionales a rendir cuentas. Por lo tanto, la intuición no solo debe ser utilizada como una estrategia

que salve a la profesión de las exigencias externas, sino que debe ocupar un lugar al lado del racionalismo y apoyada de un discurso crítico. En ese sentido, un docente intuitivo se centrará en los “modos de saber”, que son el conocimiento, pero también emociones, sensaciones físicas, maneras de reconocer esquemas complejos, las cuales pueden ser utilizadas como hipótesis frente a situaciones poco claras o nuevas, en las cuales aún no existen criterios explícitos y técnicos para juzgarlas. Para ello, se requiere pericia, aprendizaje implícito, juicio, sensibilidad, creatividad y cavilación.

Giroux y McLaren (1998) señalan que el contexto educativo actual forma a estudiantes y docentes para ver a la escuela como un espacio neutro, libre de relaciones de poder y sometido a una racionalidad técnica. Frente a ello, los autores plantean una pedagogía crítica, cuyo objetivo es promover escuelas públicas como lugares sociales y políticos implicados en la lucha por la democracia, en las que la experiencia escolar es la herramienta central. En ese sentido, el docente crítico es un actor político dentro de la comunidad educativa, capaz de reconocer que los estudiantes llevan al aula sus propias experiencias, sueños, deseos y voces, que hay que integrar, pero también cuestionar para formar estudiantes preocupados por la justicia e igualdad social. Para lograrlo el docente genera espacios de debate, emplea la historia como una construcción social abierta al examen crítico, recoge historias orales que expresen las experiencias estudiantiles sobre los temas que enseña. Todo para aprender a vivir en democracia.

Cabe señalar que persisten otros enfoques pedagógicos a pesar del control de la racionalidad técnica en la profesión docente. Estos son el docente práctico-artesanal y el academicista. El primero compara la enseñanza con una actividad artesanal que se aprende practicando en el taller, es decir, el docente aprenderá a serlo cuando experimenta las funciones de la enseñanza en el aula (Pérez, 2000). En ese sentido, es a través de los años que el docente va especializándose en su oficio, desde de la inmersión de la cultura escolar, los conceptos, hábitos y valores legítimos que esta produce (Fullan y Hargreaves, 1992). El segundo es un docente que se sustenta principalmente en el conocimiento experto de sus disciplinas, mediante el cual transmitirá un saber

enciclopédico de la cultura (Liston y Zeichner, 1993). De este modo, el docente buscará que sus estudiantes reproduzcan los contenidos elaborados por una comunidad de expertos, como interlocutores hábiles, sin un proceso crítico o reflexivo.

En el caso peruano, como se ha señalado en el problema de investigación, existen esfuerzos serios de profesionalizar la carrera docente. Según el estudio que elaboró UNESCO (2017) *“Revisión de las políticas educativas 2000-2015”*, entre los años 2006-2011, el gobierno de Alan García emitió 25 dispositivos dirigidos a la profesión docente. Cuenca (2013) señala que el enfoque educativo de ese gobierno regresó, en cierto modo, al modelo de las reformas de los años noventa, es decir, a un modelo de calidad neoliberal, técnico y utilitarista.

A la par, desde instancias como el Consejo Educativo Nacional, se han generado enfoques pedagógicos que buscan impulsar a un docente reflexivo en y desde su práctica educativa. El Proyecto Educativo Nacional (2007) buscó posicionar este enfoque a través de su tercer objetivo estratégico “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”. Sin embargo, no fue hasta el año 2012 con el Marco del Buen Desempeño Docente (Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED) que se definió que la buena docencia es aquella que:

Reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad. (MINEDU, 2014, p.15).

Esta nueva visión confronta la lógica utilitarista y la estandarización de objetivos y procedimientos en la escuela, para más bien defender la autonomía docente a través de un enfoque reflexivo desde del cual “el docente afirma su identidad profesional en el trabajo cotidiano. Reflexiona en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes” (MINEDU, 2014, p.17).

En este mismo año (2012) también se creó la Ley de Reforma Magisterial (LRM) N° 29944, que buscaba una formación inicial y en servicio, con programas de capacitación y oportunidades de beca para maestrías y doctorados en educación. El enfoque al que se aspira es uno predominantemente técnico, el cual, si bien puede tener muchas posibilidades de formación para los docentes, también puede caer en excesos técnicos que restringe la autonomía de su oficio (Cuenca 2014; Dubet y Martuccelli, 1997).

En síntesis, el sistema educativo peruano cuenta con una Carrera Pública Magisterial que exige que los docentes cumplan con estándares técnicos para un acenso económico y de estatus, así como una serie de dispositivos pedagógicos que, a lo largo de los años, impulsan un saber predominantemente técnico. A la par, existe un Marco del Buen Desempeño Docente que posiciona el enfoque reflexivo en el trabajo cotidiano y que además hace frente a la lógica de la racionalidad técnica.

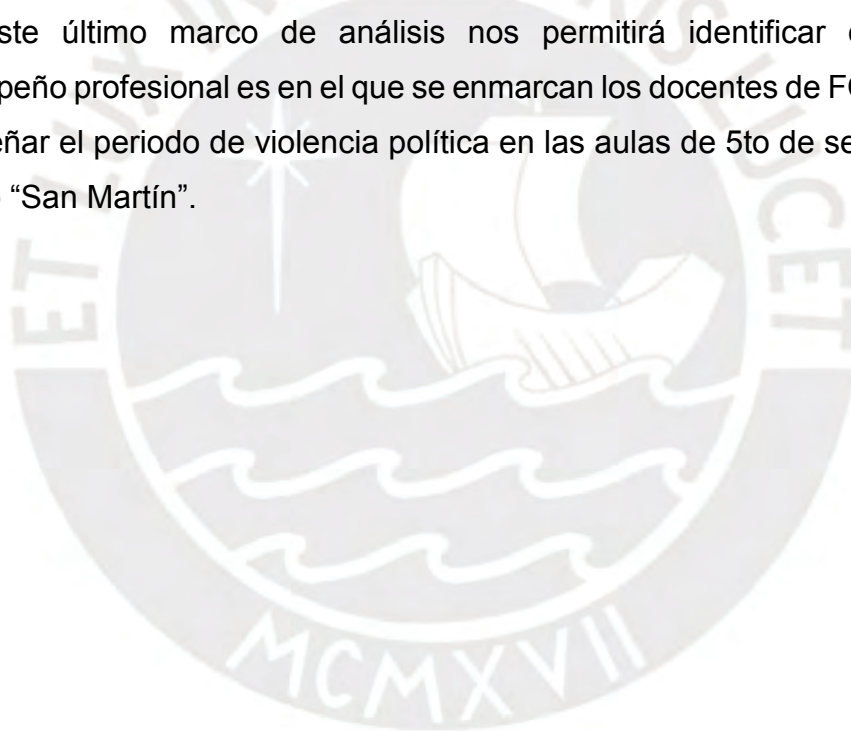
El conocimiento sobre el desempeño profesional docente, y su conexión con la enseñanza de la violencia política, es muy limitado en el Perú. Las investigaciones en educación no cuentan con evidencias de las prácticas docentes en el aula. Y las pocas indagaciones demuestran que el desempeño profesional es débil y no promueve aprendizajes integrados para sus estudiantes (González, Eguren y de Belaunde, 2017; Muñoz, 2017; Reátegui, 2014). La tesis doctoral de la historiadora Augusta Valle (2017) sobre las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años visibiliza que los docentes en formación reciben una enseñanza bastante dogmática y que no acepta otras representaciones del pasado. Así mismo, en las finalidades y objetivos de enseñanza no aparecen mencionadas el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la ciudadanía. Cabe señalar que solo aquellos que presentaron una narrativa analítica y que se vincularon con docentes “reflexivos” dieron evidencia de aceptar otras interpretaciones del pasado, promover el debate y la reflexión en sus estudiantes (Valle, 2017: pp. 439-440). Específicamente, sobre la enseñanza de la violencia política en el país, si bien los futuros docentes reconocen la importancia de tratar temas de historia reciente, les preocupa la falta de un relato consensuado. A esto se le agrega que



existe un vacío en su formación sobre los conocimientos y estrategias que necesitan para trabajar el tema en el aula.

La investigación de Uccelli et al. (2017) sobre la enseñanza de la violencia política en colegios de Lima y Ayacucho mostró, por medio de los relatos de los estudiantes, que algunos docentes muestran muy poco interés y seriedad en tratar el tema en el aula. En general, los estudiantes señalan que son docentes que no suelen preparar sus clases, que emplean contenidos desactualizados, que no prestan atención a las intervenciones y que usan la misma metodología para tratar todos los temas (Uccelli et al. 2017: pp.54-59). En ese sentido, se genera una deslegitimación de los docentes como profesionales.

Este último marco de análisis nos permitirá identificar qué tipo de desempeño profesional es en el que se enmarcan los docentes de FCC e Historia al enseñar el periodo de violencia política en las aulas de 5to de secundaria del colegio "San Martín".



## 2.2. Metodología<sup>27</sup>

### 2.2.1. Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa porque busca identificar y analizar las prácticas docentes al enseñar el periodo de violencia política en las aulas. Como señala Graham Gibbs (2012), la investigación cualitativa es aquella que pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” para entender, describir y explicar fenómenos sociales “desde el interior”; es decir, interpretando las experiencias de individuos o grupos en el curso de su producción.

El enfoque de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008) también es parte de la metodología de la presente tesis. Este busca generar un diálogo entre el conocimiento inductivo que emanó de los datos observables y las categorías teóricas que se emplearon para su interpretación, para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico que no busca ser generalizable.

Esta tesis optó por trabajar un *estudio de caso*, el cual posibilita el análisis de personas concretas o unidades sociales observables (como la escuela o la clase escolar) dentro de un periodo de tiempo rigurosamente definido (Horst y Karl, 2001). Este análisis no pretende la generalización o interpretación de otros casos, lo que busca es la comprensión total del caso o casos elegidos. En esa línea, se ha considerado pertinente seleccionar como los casos a cuatro docentes que hayan vivido durante los años de la violencia política (1980-2000) y que enseñen este periodo en los cursos y grados correspondientes. De este modo, se podrá conocer exhaustivamente su práctica pedagógica y lo que sucede con el tratamiento de este tema en la escuela pública donde trabajan<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> El diálogo entre el marco teórico y la metodología se podrá observar mejor en el Anexo N°1: Tabla de Operacionalización

<sup>28</sup>Es importante dar a conocer que inicialmente en este estudio se planteó trabajar con los docentes de dos colegios públicos y emblemáticos, uno en Ayacucho y otro en Lima. Sin embargo, se decidió finalmente trabajar sólo con el colegio de Lima por dos motivos: (1) profundizar en la investigación con los docentes de Lima y (2) porque las clases en el colegio de Ayacucho se retrasaron por la huelga magisterial peruana que se dio entre julio y septiembre del 2017.

### 2.2.2. Los casos

Para la selección de los cuatro casos de docentes se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Que sean docentes de la especialidad de Ciencias Sociales para el nivel de Educación Secundaria.
- Que sean docentes que cuenten con más de 20 años de trayectoria profesional en este campo. Ello se requería para comprender los retos de la implementación de los temas de la violencia política y su posterior enseñanza en el aula, considerando que estos contenidos son más reflexivos que aquellos a los que normalmente están acostumbrados los docentes de mayor experiencia. Si bien los contenidos curriculares de la violencia política están normados desde el 2005, recién hace dos o tres años comenzaron a implementarse, por lo que se podrá analizar los inicios de este tipo de docencia.
- Que dicten los cursos de “Formación Cívica y Ciudadana” e “Historia, Geografía y Economía” para el grado de 5to de secundaria<sup>29</sup>.
- Que se desempeñen como docentes nombrados en un colegio público-emblemático que cuente con el programa “Jornada Escolar Completa” para el nivel de Educación Secundaria, lo que implica trabajar 40 horas a la semana, participar de todos los programas de capacitación que brinda el MINEDU y recibir herramientas curriculares y acompañamiento pedagógico.
- Que hayan vivido y experimentado el proceso de los 20 años de la violencia política peruana (1980-2000).

En base a estos requisitos fue que se seleccionó a los docentes del colegio público-emblemático “San Martín” del distrito del Rímac de Lima Metropolitana. Cabe destacar que para el presente trabajo se cambiaron los verdaderos

---

<sup>29</sup> Según lo estipulado en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica del 2009, es en esa área y nivel educativos donde debería enseñarse el tema de la violencia política vivida en el Perú.

nombres del colegio y de los docentes para mantener el anonimato y así proteger sus identidades.

Cuadro N°1

Datos generales de los docentes						
Nombre asignado	Colegio	Cursos	Grado de secundaria		Edad	Años en la docencia
			2016	2017		
Glenda	Colegio público y emblemático "San Martín" del distrito del Rímac	Historia, Geografía y Economía	5to	5to	64	39
Sol		Formación Cívica y Ciudadana	5to	5to	57	31
Juan		Formación Cívica y Ciudadana	5to	4to	59	30
Ana		Historia, Geografía y Economía	5to	5to	51	25

Fuente: Elaboración propia.

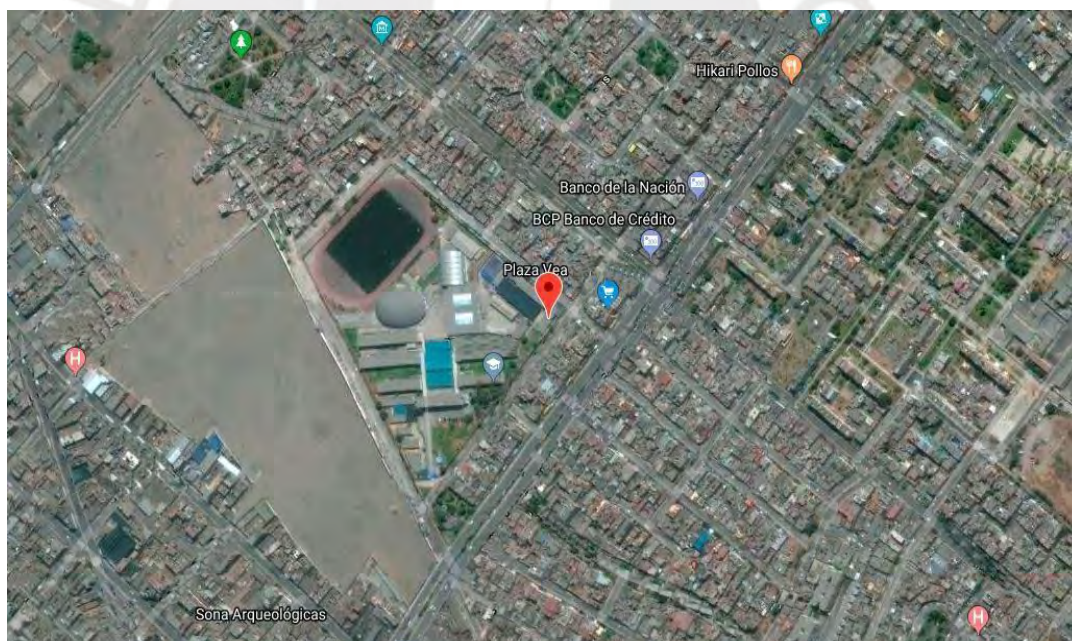
El colegio "San Martín" fue escogido porque al ser público y emblemático tiene características históricas que son importantes resaltar. Por un lado, fue creado entre los años 1940-1950, durante el gobierno del presidente Manuel Odría bajo el nombre de "Gran Unidad Escolar", cuyo objetivo era albergar a un gran número de estudiantes que llegaban a Lima producto de la migración de los años 50. Por otro lado, estuvo en actividad durante los 20 años de violencia política que vivió el país entre 1980-2000. Y, finalmente, porque trabaja con docentes de larga trayectoria profesional.

El colegio elegido cuenta con una moderna infraestructura gracias al Programa de Colegios Emblemáticos que fue implementado en el gobierno de

Alan García (2006-2011) bajo el Decreto de Urgencia 004-2009<sup>30</sup>. En relación a sus características específicas, el colegio fue fundado hace 67 años en el Rímac, distrito urbano. Pertenece a la zona centro de Lima-Metropolitana que en el año 1991 sufrió entre el 60 y 70% de los atentados terroristas de Lima (CVR, 2003, Tomo IV, Capítulo 1). Pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) N°2 y se encuentra ubicado en el distrito del Rímac, entre tres avenidas principales, a unas cuadras localizamos un cuartel militar y la UGEL que monitorea la gestión de este colegio. Durante el trabajo de campo acogía a 2 517 alumnos, 159 docentes e imparte los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria. Además, cuenta con el servicio educativo Jornada Escolar Completa (ESCALE, 2017).

Imagen N°1

Mapa de la ubicación del colegio<sup>31</sup>.



Fuente: ESCALE, MINEDU 2019

<sup>30</sup> <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104752/004-2009-16-10-2012-10-34-29-DU-004-2009.pdf>

<sup>31</sup> Se eliminó el nombre del colegio, así como el de las avenidas principales con el objetivo de mantener el compromiso de confidencialidad

### 2.2.3. Herramientas para el recojo de información

La metodología empleada recurrió a la perspectiva etnográfica. El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre-diciembre del año 2017 y el tiempo total invertido fue de cuatro meses<sup>32</sup>. La técnica empleada fue la *observación*, que permite registrar y analizar directa y detalladamente las situaciones. Como señala Hernández (2000), la observación implica adentrarnos a profundidad a las situaciones sociales que investigamos; estar atento a los detalles, sucesos e interacciones; y mantener un constante papel activo y una reflexión permanente. Además, el prestar atención a las circunstancias del campo facilita al investigador/a decidir sobre los distintos niveles de su participación.

La perspectiva etnográfica fue aplicada en dos espacios del colegio. Por un lado, en el salón del área de CC. SS, donde los docentes se dirigen cuando no están dictando clases, donde se encuentran sus materiales escolares y tienen reuniones pedagógicas entre colegas. Aquí se realizaron en total 25 horas de observación participante (15 horas en el año 2016 y 10 en el 2017) que permitieron construir un vínculo de confianza con los docentes. Para el registro de esta información se utilizaron notas de campo. Por otro lado, en los salones de clases de 5to de secundaria, donde los docentes enseñaban el periodo de violencia política, se empleó la observación no participante en 20 horas de clases. Al mantener cierta distancia de la interacción docente-estudiante se logró prestar atención a las prácticas pedagógicas y recoger evidencia acerca del tratamiento del tema. En el curso FCC de 5to se observaron 12 horas de enseñanza de la unidad del libro de la editorial Santillana (2013) "*Convivencia democrática y cultura de paz*": 9 horas corresponden a las clases de la docente Sol y 3 horas de las clases del docente Juan. Mientras que en el curso de "Historia, Geografía y Economía" se observaron 8 horas de la unidad del libro de la editorial Santillana (2015) "Un periodo de transformaciones sociales": 4 horas

---

<sup>32</sup>Si bien esta investigación se realizó en el año 2017, en el año 2016 entre los meses de mayo-junio se llevó a cabo una primera aproximación en el mismo colegio; y en el mes octubre del mismo año, en un colegio también público y emblemático, pero ciudad de Huamanga-Ayacucho (ver Anexo N°1: Etapas de la investigación).

corresponden a las clases de la docente Glenda y 4 horas de las clases de la docente Ana. Para el recojo de información se empleó la guía de observación en el aula (ver Anexo N°2).

Cuadro N°2

Observación en el aula del curso Formación Cívica y Ciudadana					
Fecha	Aula	Tiempo	Unidad de libro de FCC	Tema	Docente
15/11/2017	5to H	3 horas	Convivencia democrática y cultura de paz	2.1.Convivencia democrática	Juan
22/11/2017	5to A	3 horas		2.2. El Acuerdo Nacional	Sol
29/11/2017	5to A	3 horas		2.3.Mecanismos democráticos de resolución de conflictos	
27/11/2017	5to B	3 horas		2.4. Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N°3

Observación del curso de Historia, Geografía y Economía					
Fecha	Aula	Tiempo	Unidad de libro de FCC	Tema	Docente
22/11/2017	5to F	2 horas	Un periodo de transformacion es sociales	4.8 El regreso de la democracia- El segundo gobierno de Belaunde	Glenda
06/12/2017	5to F	2 horas		5.9. La década del fujimorismo	
22/11/2017	5to A	2 horas		4.8 El regreso de la democracia- El segundo gobierno de Belaunde	Ana
06/11/2017	5to A	2 horas		5.9. La década del fujimorismo	

Fuente: Elaboración propia.

También se realizaron siete entrevistas: cuatro a los docentes seleccionados y tres a diferentes autoridades escolares (director, subdirector y coordinadora del área de CC. SS). Para los primeros se hicieron entrevistas a profundidad (ver Anexo N°3) de acuerdo al enfoque biográfico de Thompson (1993), que permite analizar las trayectorias de vida de los docentes en su desempeño profesional durante el periodo de violencia política y el actual. Cada entrevista duró alrededor de cinco horas y se realizaron en momentos diferentes del trabajo de campo (ver Anexo N°4). En el caso de las autoridades escolares se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, con el objetivo de conocer los documentos institucionales del colegio y sus opiniones sobre el desempeño de los docentes a su cargo al enseñar el periodo de violencia política. Las entrevistas con el director y subdirector duraron aproximadamente una hora; y con la coordinadora de CC. SS, 3 horas, también en diferentes momentos del trabajo de campo.



Cuadro N°4

Entrevistas realizadas					
Nombre	Cargo	Entrevistas		Tiempo	
		2016	2017	2016	2017
Glenda	Docente de Historia-5to de secundaria	Entrevista semi-estructurada	Entrevistas a profundidad-trayectoria de vida	44 mins	4 hrs 16 mins
Sol	Docente de Formación Ciudadana- 5to de secundaria			28 mins	3 hrs 14 mins
Juan	Docente de Formación Ciudadana- 4to de secundaria			30 mins	3 hrs 40 mins
Ana	Docente de Historia-4to de secundaria			1 hora 34 mins	4 hrs 20 mins
Director				30 mins	32 mins
Subdirector				1 hora	1 hora 20 mins
Coordinadora del área de CCSS		1 hora	-		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se empleó la revisión documental. Los documentos analizados fueron oficiales y personales. Los documentos oficiales son aquellos que fueron elaborados por el MINEDU y la institución educativa (San Martín); mientras que los documentos personales son los que utilizan y/o elaboran los docentes (bajo su propio criterio) para enseñar el periodo de violencia política como otros libros, exámenes y trabajos en el aula.

Cuadro N°5

Documentos analizados		
Documentos oficiales		Documentos personales
Ministerio de Educación	Institución Educativa	Documentos
DCN de EBR 2005	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Libro de la Editorial Normal, que es usado como reemplazo por Glenda, docente de Historia
DCN de EBR 2009		
Currículo Nacional de Educación Básica 2016	Proyecto Curricular Institucional (PCI)	Noticias de periódicos
RM Nro. 199-2015 MINEDU	Plan Anual de Trabajo (PAT)	Elaboración de exámenes para los estudiantes sobre el periodo de violencia política
Proyecto Educativo Nacional		
Marco de Buen Desempeño Docente		
Rúbricas de observación en el aula		
Manual del docente de Historia, Geografía y Economía		
Manual del docente de FCC		
Texto escolar Historia, Geografía y Economía para 5to de secundaria		
Texto escolar FCC 5to de secundaria		
Rutas de Aprendizaje		
Sesiones de Aprendizajes para Historia, Geografía y Economía		
Sesiones de Aprendizajes para FCC	Materiales elaborados por los estudiantes según la actividad que el docente asignar para el trabajo del tema	

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto que cabe destacar para el desarrollo de esta investigación es el uso de la triangulación como un procedimiento de análisis que permite utilizar distintos puntos de vista producidos a través de las distintas técnicas, con el objetivo de alcanzar una mayor validez de los resultados obtenidos. Específicamente, se seleccionó la triangulación intra-método (Stake, 1998; Aguilar y Barroso, 2015). Es decir, en la recolección y análisis de los datos se combinaron las entrevistas, observación y análisis de documentos.

#### 2.2.4. Ética de la investigación

Las diferentes etapas de esta investigación se han guiado por el Reglamento del Comité de ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales<sup>33</sup> de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2011).

De acuerdo al artículo 33° y 34°, se buscó brindar información honesta a las autoridades educativas y docentes sobre los objetivos de la investigación y los usos que se dará a la información recogida. También se utilizó el principio que rige el artículo 9° Beneficencia y no maleficencia, que supone no causar daño, sino buscar disminuir los efectos adversos, por lo que se reemplazaron los nombres reales del colegio y los docentes por otros falsos que protegen su identidad.

Así mismo, en base al artículo 10°, que establece el cuidado que debe tener el /la investigador/a con los sesgos que él/ella posee sobre el tema o las personas que estudia, este estudio buscó, en todo momento, respetar la tendencia política de cada participante, su visión sobre lo ocurrido durante el periodo de violencia política entre los años 1980-2000 y su manera de nombrarlo. Finalmente, se espera devolver la información recogida a los miembros de la institución educativa a través una exposición de los resultados, una vez sustentada esta tesis.

---

<sup>33</sup> <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1250.pdf>

### **CAPITULO 3: CONTEXTUALIZANZO LA ENSEÑANZA DEL PERIODO DE VIOLENCIA POLITICA: DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN A LOS DOCENTES DEL COLEGIO “SAN MARTÍN”**

Desde el MINEDU se han elaborado normativas y herramientas curriculares para la enseñanza del periodo de violencia política que vivió el país entre los años 1980-2000. Así mismo, en el marco de la diversificación curricular que plantea la Ley General de Educación del año 2003 (Ley Nro. 28044), los colegios tienen la posibilidad de incorporar el tema en sus propios documentos oficiales y actividades escolares. Sin embargo, esto no es suficiente para garantizar el trabajo de este periodo en las aulas. Según el enfoque de la sociología de la experiencia que adopta esta investigación, el docente es un sujeto que construye su propia experiencia en la escuela, razón por la que no puede ser dejado de lado como un actor clave para la interpretación de este fenómeno.

El objetivo de este capítulo es contextualizar las decisiones tomadas desde el MINEDU, la IE “San Martín” y sus docentes respecto a la enseñanza del periodo de violencia política. Para ello, se analizarán los documentos institucionales del MINEDU y la IE “San Martín”. Así mismo, conoceremos quiénes son estos cuatro docentes, cuáles son sus opiniones sobre la enseñanza de este tema y sus conocimientos sobre las herramientas curriculares y pedagógicas.

#### **3.1. La enseñanza de la violencia política según el Ministerio de Educación**

##### **3.1.1 En el Currículo Nacional y las herramientas curriculares**

En primer lugar, el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN de EBR) fue consultado por ser el documento oficial que contiene los aprendizajes fundamentales que deben desarrollar los estudiantes de cada nivel

educativo. Específicamente, consultamos el *DCN de EBR del año 2009*<sup>34</sup> y la *Resolución Ministerial Nro. 199-2015* (que modificó las competencias y capacidades de algunas áreas curriculares), porque estuvieron vigentes durante el trabajo de campo de esta investigación (2017).

En el currículo analizado, el periodo de violencia política entre 1980-2000 ha sido seleccionado como uno de los temas para ser enseñado en quinto de secundaria y cumplir las competencias y capacidades de las áreas de “Historia, Geografía y Economía” y “Formación Ciudadana y Cívica” (FCC). Así mismo, en el año 2014, el tema fue incorporado en las “Unidades de Aprendizaje” y “Sesiones de Aprendizajes” para el nivel educativo y las áreas ya mencionadas. Estas herramientas pedagógicas fueron creadas para el trabajo en el aula durante la gestión de la Ministra de Educación, Patricia Salas (2011-2013) y expandidas a estas áreas en la gestión del ministro Jaime Saavedra (2013-2016)<sup>35</sup>. Las Unidades de Aprendizaje permiten guiar al docente en su planificación anual sobre los temas y organizar cronológicamente las Sesiones de Aprendizaje, mientras que estas últimas son secuencias pedagógicas a modo de ejemplos para orientar al docente en cada clase (Ministerio de Educación 2017)<sup>36</sup>.

En el área de “Historia, Geografía y Economía”, según la Programación Anual Curricular del año 2017, el periodo de violencia política está incorporado en la Unidad de Aprendizaje VI “Investigamos sobre el Perú y el mundo de los últimos 50 años”. Específicamente en tres de sus Sesiones de Aprendizaje: la Nro. 1 “Los años 80 en el Perú: el retorno de la democracia y la crisis”, Nro. 2 “Los 90 en el Perú: el Fujimorismo” y Nro. 4 “El Perú en el nuevo siglo”, que

---

<sup>34</sup> Cabe mencionar que este currículo fue la nueva versión del DCN del año 2005, tras incorporar los propósitos educativos trabajados en el Proyecto Educativo Nacional (2007), como son el enfoque por competencias y la división del área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria en dos niveles: “Historia, Geografía y Economía” y “Formación Ciudadana y Cívica”, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes requeridos y el sentido de pertenencia a la nación. Así mismo, en el año 2015, a través de la Resolución Ministerial Nro. 199-2015 se modificaron las competencias de algunas áreas, como las dos anteriormente mencionadas.

<sup>35</sup> A partir del año 2014, el Ministerio de Educación publicó Sesiones de Aprendizaje para las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y tecnología, Historia Geografía y Economía (UNESCO, 2017: 43).

<sup>36</sup> <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/primaria/cartillas/cuarto-grado/cartilla-4to-grado.pdf>

pertenecen al componente de historia y permiten desarrollar la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Imagen N°2  
Unidad Didáctica de Historia

ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS													
Título de la unidad/ (Situación significativa)	Número de semanas / sesiones	Construye interpretaciones históricas			Actúa responsablemente en el ambiente			Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos			Campos temáticos	Producto(s)	
		Interpreta críticamente fuentes diversas	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos	Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos	Evalúan problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas	Evalúan situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los	Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico	Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero	Toma conciencia que es parte de un sistema económico			Gestiona los recursos de manera responsable
Unidad VI: Investigamos sobre el Perú y el mundo de los últimos 50 años.  <b>Situación significativa:</b> Culminados los gobiernos militares a fines de los años setenta en nuestro país, el Perú ha tenido y tiene la gran tarea de reconstruir la vida democrática de la nación, sin embargo, esto no es un proceso fácil de recorrer y de lograr pues involucra muchas variables para este logro. <b>¿Cuáles serían, en la actualidad, los principales retos que enfrentamos como país para alcanzar esta meta?</b>	7 semanas / 7 sesiones	X	X	X					X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proceso histórico peruano en el siglo XX.</li> <li>El proceso histórico peruano en las últimas décadas.</li> <li>Tratados y convenios económicos del Perú</li> <li>Procesos de integración económica latinoamericana: Can, Mercosur, Alianza del Pacífico.</li> </ul>	Ensayo sobre los retos que tenemos como país en el mundo actual.

Fuente: MINEDU 2017

Por su parte, en el área de FCC la Programación Anual Curricular del año 2017 muestra que el tema debe ser trabajado en la *Unidad de Aprendizaje V: “Reforzando y consolidando nuestras relaciones y vínculos de convivencia”*, cuya finalidad es fortalecer la convivencia democrática y trabajar con las recomendaciones de la CVR. Dentro de esta unidad, los docentes deberán emplear las Sesiones de Aprendizaje Nro. 4 “Rechazando todo tipo de violencia en el país” y Nro. 5 “Conociendo nuestro pasado, reconstruimos nuestra memoria”, que permiten desarrollar en sus estudiantes las competencias (1)

Convive respetándose a sí mismo y a los demás y (2) Participa en asuntos públicos para promover el bien común.

Imagen N°3  
Unidad Didáctica de FCC

ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS:											
Título de la unidad/ Situación significativa	Número de semanas/sesiones	Convive respetándose a sí mismo y a los demás				Participa en asuntos públicos para promover el bien común				Campos temáticos	Producto
		Interactúa con cada persona reconociendo que todos son sujetos de derechos y tienen deberes	Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos	Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad y enriqueciéndose mutuamente	Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, estrategias y canales apropiados	Cuida los espacios públicos y el ambiente desde la perspectiva del desarrollo sostenible	Problematisa asuntos públicos a partir del análisis crítico	Aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad y a la ciudadanía	Assume una posición sobre un asunto público, que le permita construir consensos		
<b>Unidad V:</b> Reforzando y consolidando nuestras relaciones y vínculos de convivencia  <b>Situación significativa:</b>  Es importante que ejercitemos una convivencia democrática; por ello, necesitamos aprender a enfrentar los conflictos y tomarlos como una oportunidad para mejorar como personas. También es importante analizar las recomendaciones que nos brinda la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR). Por esta razón, preguntamos: ¿Qué acciones realiza el Estado peruano para consolidar las relaciones de convivencia?	7 semanas/ 7 sesiones	X			X		X	X	X	Respeto y tolerancia Cultura de paz  Los conflictos nacionales e internacionales  Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación para	Ensayo sobre las acciones que está implementando el Estado peruano con las recomendaciones de la CVR

Fuente: MINEDU 2017

En síntesis, en el área de “Historia, Geografía y Economía” para el nivel de 5to de Educación Secundaria, los 20 años de violencia política deben estar enmarcados dentro de los gobiernos presidenciales en los que se desarrolló este periodo. Mientras que en el área de “Formación Ciudadana y Cívica”, el trabajo es con el Informe Final de la CVR. En la primera, se busca desarrollar la competencia “construye interpretaciones históricas”, mientras que, en la segunda, las competencias sobre convivencia respetuosa y participación para el bien común.

### 3.1.2. En los libros escolares

Resulta importante señalar que el país no cuenta con una sólida política de materiales educativos (Muñoz, 2017). Recientemente, en marzo del año 2019, se han aprobado los “Lineamientos para la dotación de materiales educativos para la Educación Básica” a través de la Resolución Viceministerial Nro 053-2019-MINEDU<sup>37</sup>, con un enfoque de gestión que busca mejorar la calidad, oportunidad, suficiencia y eficiencia de las dotaciones de materiales educativos que el Minedu brinda a los actores educativos. En los años en que desarrolló esta investigación (2017-2018), en el caso de la dotación de estos insumos, el Estado peruano los adquiere a través de la modalidad de “comprador”<sup>38</sup>. Es decir, son las empresas editoriales las que elaboran los textos escolares a partir de lineamientos generales proporcionados por el Ministerio de Educación. Suelen ser las editoriales más grandes las que ganan las licitaciones públicas (MINEDU, 2013). La Editorial Santillana<sup>39</sup> ha sido una de ellas. Durante el tiempo de esta investigación se analizaron los libros de esta editorial, debido a que se encontraban vigentes en las escuelas públicas del país.

En los libros escolares pueden ser observados los contenidos específicos sobre la violencia política que el Estado quiere transmitir a sus estudiantes. Por ello, analizaremos brevemente los libros de 5to de secundaria que actualmente se encuentran vigentes para las áreas de “Historia, Geografía y Economía” y “Formación Ciudadana y Cívica”.

En el libro de “Historia, Geografía y Economía” de la Editorial Santillana (año 2015), el periodo de violencia política se trabaja en dos unidades: la Unidad Nro. 4 “Un periodo de transformaciones sociales” y la Unidad Nro. 5 “El mundo contemporáneo”. En la *Unidad Nro 4 “Un periodo de transformaciones sociales”*,

---

<sup>37</sup> <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/266988-053-2019-minedu>

<sup>38</sup> Se comenzó con un Estado modelador de la oferta editorial, lo cual rindió frutos en un primer momento; sin embargo, se encontró que los docentes nunca fueron capacitados en el uso del nuevo material. Más adelante, se pasó a un Estado editor en el caso de primaria y Estado comprador en secundaria. Pero al parecer la desarticulación entre primaria y secundaria a través del currículo escolar diferenciado, no permitía que la EBR se encontrara bajo los mismos objetivos. Por ello, actualmente predomina el modelo de Estado “comprador”.

<sup>39</sup> Editorial internacional, con más de 50 años en la dotación de materiales educativos en América Latina.



el periodo de violencia política es mencionado de dos formas. En primer lugar, como un *subtítulo* dentro del tema que trabaja el gobierno político de Fernando Belaunde (1980-1985), en el que se menciona en cinco líneas que la “violencia política” es solo el producto de las acciones de los grupos subversivos y la estrategia altamente represiva de las fuerzas del orden (ver imagen N°4).

#### Imagen N°4

##### La violencia política en el gobierno de Belaunde

###### La crisis en el gobierno de Belaunde

Los últimos años del gobierno de Belaunde estuvieron signados por crisis que disminuyeron el apoyo popular que tenía.

- **El fenómeno de El Niño.** En 1983, este fenómeno natural originó sequías en el sur del país e inundaciones en el norte que afectaron la agricultura y el mercado de alimentos.
- **La crisis económica.** La crisis económica mundial trajo como consecuencia la caída de los precios de las exportaciones y el incremento de la deuda externa, que se volvió prácticamente impagable. Esta situación deterioró la economía nacional y se manifestó en inflación, baja de la producción, desempleo y subempleo. El Gobierno mostró su ineficiencia, pues las medidas que planteó no solucionaron la crisis **Doc. 22.**
- **La violencia política.** En 1980, el movimiento terrorista Sendero Luminoso inició sus acciones. Este grupo **subversivo** de inspiración maoísta empezó una escalada de violencia y terror que fue respondida por las fuerzas del orden con una estrategia represiva muy dura. La población civil, en especial los campesinos, quedaron de este modo en medio de una violencia política sangrienta.

Fuente: Libro de “Historia, Geografía y Economía” de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 144

En segundo lugar, la violencia política es mencionada como un tema autónomo, denominado “Crisis de la violencia”, que contiene cinco subtítulos desarrollados en dos caras del libro. El primer subtítulo define a este periodo como “un proceso por el cual uno o varios hechos de violencia logran desbordar la capacidad del Estado y la sociedad para mantener la seguridad interna” (Ministerio de Educación, 2015, p.146). Esta manera de nombrar y definir al periodo no especifica el tipo de violencia que se produjo, a diferencia de la denominación anterior que sí señala que fue de tipo política (aunque sin una adecuada explicación de lo que eso implica). Recién en el siguiente subtítulo “*contexto histórico del surgimiento terrorista*” se acota que fue la violencia

terrorista. En el tercer subtítulo “*desarrollo de la crisis de violencia*” se enfatiza el tipo de acciones que realizaba el PCP-SL (quema de ánforas electorales en Chucshi y San Martín de Porres, y el asalto a la cárcel de Ayacucho) y las zonas de ataque (sierra sur, sierra central y selva norte).

El cuarto subtítulo, denominado “*La estrategia contrasubversivas del Estado*”, muestra cómo cada gobierno de turno actuó conjuntamente con las fuerzas del orden para enfrentar la subversión. En el caso del gobierno de Belaunde (1980-1995) se reemplazó a las fuerzas policiales por militares; y en el de García (1985-1990), se creó el grupo paramilitar Rodrigo Franco y se ordenó la matanza de los penales donde murieron 300 senderistas. Mientras que para el primer gobierno sí se señala que se cometieron crímenes y violación de derechos humanos, en el segundo solo se menciona que hubo una “inconsistencia de la estrategia subversiva” (ver imagen N°5). Finalmente, en el quinto y último subtítulo “*expansión de la violencia*” se indica que al final del gobierno de García la expansión de los grupos terrorista era nacional y el país vivía bajo control militar y en “zonas de emergencia”.

Imagen N°5

### La estrategia antisubversiva del Estado

**La estrategia contrasubversiva del Estado**

Las Fuerzas Policiales se vieron desbordadas por las acciones de SL, por lo que a fines de 1982 el presidente Belaunde entregó a las Fuerzas Armadas el control de la lucha antisubversiva. En su accionar, los militares aplicaron una estrategia represiva equivocada que no logró detener la subversión, originando crímenes y violaciones de los derechos humanos, en especial contra la población campesina, que quedó atrapada en una espiral de violencia. Algunos casos emblemáticos fueron los de Socos (noviembre de 1983), Pucayacu (agosto de 1984) y Accomarca (agosto de 1985).

Cuando Alan García llegó al Gobierno, se buscó derrotar a la subversión implementando políticas de desarrollo dirigidas a la población campesina y a zonas de extrema pobreza, con el objetivo de evitar el posible apoyo a SL. Esta política fracasó. Además, la **matanza de los penales** (18 y 19 de junio de 1986), en la que murieron alrededor de 300 presos senderistas, reflejó las inconsistencias de la estrategia contrasubversiva del Gobierno. Por otra parte, en 1988 apareció un grupo paramilitar autodenominado **Comando Rodrigo Franco** (que tomó el nombre de un militante del Partido Aprista asesinado por Sendero Luminoso en 1987).

**El origen de Sendero Luminoso**

```

graph TD
    A[1928-1930: PCP (Partido Comunista del Perú, Partido Socialista)] --> B[1964-1965: Partido Comunista Bandera Roja (tendencia prochina)]
    A --> C[1964-1965: Partido Comunista Unidad (tendencia soviética)]
    B --> D[1967: Partido Comunista del Perú Patria Roja]
    B --> E[1967: Partido Comunista del Perú Bandera Roja]
    D --> F[1970: Sendero Luminoso (se reclaman herederos de Mao y de la GRCP*)]
    E --> F
  
```

\* Gran Revolución Cultural Proletaria: movimiento del ala más radical del maoísmo chino que dominó China entre 1966 y 1976. En ese periodo se impuso el culto a la personalidad de Mao y un fanatismo revolucionario que atacó a todo lo que se consideraba "burgués" o "reaccionario".

Fuente: Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Adaptación).

Fuente: Libro de “Historia, Geografía y Economía” de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 147

Por su parte, la Unidad N° 5 “El mundo contemporáneo”, que agrupa 11 temas, desarrolla el periodo de violencia en dos de ellos. El primer tema denominado “La lucha contra el terrorismo” se desarrolla en cuatro subtítulos. En el primero, “la derrota del terrorismo”, se especifican las acciones del gobierno de Fujimori para combatirlo: comites de autodefensa, jueces sin rostro, estrategia “terror contra terror” y la creación del grupo del Grupo Colina. Sin embargo, la captura de los principales líderes de SL y el MRTA, es atribuida al Grupo Especial de Inteligencia de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (DINCOTE), no a Fujimori. Siguiendo con las acciones de las fuerzas del orden, en el segundo subtítulo se relata la estrategia utilizada en la “operación Chavin de Huantar”<sup>40</sup>. En contraste, el tercer subtítulo “acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo” reconoce que el régimen fujimorista empleó medidas antidemocráticas, como las acciones del Grupo Colina (matanza en Barrios Altos y La Cantuta), las cuales eran del conocimiento de la cúpula de gobierno (imagen N°6). Finalmente, el último subtítulo “*secuelas de la violencia*” menciona los efectos psicológicos, de desplazamiento, vacío político, pérdida de institucionalidad del Estado y pérdidas económicas que dejó este periodo.

---

<sup>40</sup> En diciembre de 1996, el MRTA asaltó exitosamente la residencia del embajador de Japón en Lima mientras se realizaba una celebración. Como resultado, fueron tomados como rehenes varios políticos, diplomáticos, empresarios y jueces del Perú. El secuestro duró hasta abril de 1997, cuando 150 militares entraron sorpresivamente a la residencia y rescataron a los rehenes. Aquel operativo fue nombrado Chavin de Huantar.

## Imagen N°6

### Acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo

#### Acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo

Durante la década de 1990, el régimen fujimorista fue desarrollando una serie de medidas autoritarias y antidemocráticas que mellaron los logros en la lucha contra el terrorismo.

En 1991 se formó el **grupo Colina**, un destacamento de operaciones especiales dentro de los servicios de inteligencia del Ejército. Este grupo buscó obtener información de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo para eliminar a miembros de las agrupaciones terroristas a través de secuestros, desapariciones y asesinatos. El Poder Judicial estableció, posteriormente, que tanto el presidente Alberto Fujimori como su asesor Vladimiro Montesinos y el general Nicolás de Bari Hermoza Ríos tenían conocimiento de la existencia y acciones del grupo Colina. Este fue el responsable del asesinato de 15 personas en Barrios Altos el 3 de noviembre de 1991, así como del secuestro y asesinato de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta el 18 de julio de 1992, entre otros delitos.

En 1993, cuando el Congreso investigaba el caso de la desaparición de estudiantes de la Universidad Guzmán y Valle, carros blindados del Ejército salieron a las calles en demostración de fuerza. Asimismo, un Poder Judicial intervenido y medios de comunicación sobornados fueron utilizados por el régimen para atacar a los rivales políticos o desacreditar investigaciones periodísticas.



Funeral del líder sindical Pedro Huilica, asesinado por el grupo Colina.

Fuente: Libro de "Historia, Geografía y Economía" de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 179

El segundo tema de la Unidad N° 5, denominado "La CVR y el balance del conflicto", se desarrolla en dos subtítulos. El primero, denominado "Informe de la CVR", contextualiza brevemente que el presidente Panigua decretó la creación de la CVR con el objetivo de investigar la etapa de violencia política que vivió el país. Así mismo, presenta alguno de los hallazgos del Informe Final, como el número total de víctimas que fue de 69 280, de las cuales el 79% de ellas vivía en zonas rurales; al PCP-SL como el causante inmediato y fundamental del "conflicto armado interno" (responsable del 54% del total de víctimas); y a los gobiernos, las fuerzas del orden y rondas campesinas también como actores que, al carecer destreza y conocimiento del conflicto, vulneraron derechos humanos, siendo las Fuerzas Armadas responsables de un 28.7% de víctimas y la Policía Nacional de un 6.6% (ver imagen N°7). El segundo subtítulo "El programa de reparaciones" señala que en el año 2005 se decretó el Plan Integral de Reparaciones con la finalidad de que las víctimas reciban una compensación por parte del Estado. En este plan no están considerados los miembros de las organizaciones subversivas, pero sí las fuerzas del orden, ya que la violencia causó 1600 muertos y dejó 1700 miembros de las Fuerzas Armadas con

discapacidad, y en la Policía Nacional, 568 fallecidos, 754 heridos y 101 personas con alguna discapacidad.

### Imagen N°7

#### Las responsabilidades en el conflicto

##### Las responsabilidades en el conflicto

- **El Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso.** Fue el causante inmediato y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado. Actuó contra la voluntad mayoritaria de la población y cuando el país retornaba a la democracia. Este grupo terrorista fue el principal perpetrador de crímenes y violaciones a los derechos humanos. Fue responsable del 54% de las víctimas fatales reportadas.
- **El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).** Fue responsable del 1,5% de las víctimas del conflicto. También cometió acciones criminales, como asesinatos, toma de rehenes y la práctica sistemática de secuestros.
- **Los aparatos del Estado.** Inicialmente, los Gobiernos, las fuerzas del orden y las rondas campesinas carecían del conocimiento y la destreza para manejar este conflicto; por ello, aplicaron, en muchos casos, una política represiva que vulneró los derechos humanos. Las Fuerzas Armadas fueron responsables de un 28,7% de las víctimas fatales reportadas a la CVR, y la Policía Nacional, de un 6,6%.

Fuente: Libro de "Historia, Geografía y Economía" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2015: 180

En relación al libro de "Formación Ciudadana y Cívica", que pertenece a la Editorial Santillana (2013), se trabaja el periodo de violencia política en una sola unidad didáctica. La *Unidad Nro 2 "Convivencia democrática y cultura de paz"* aborda el conflicto en tres de sus seis temas: "Un pasado doloroso: la crisis de la violencia en el Perú", "Verdad, justicia y memoria colectiva" y "Reconciliación Nacional".

El primer tema "*Un pasado: la crisis de violencia en el Perú*" relata que el país vivió el episodio de violencia más intenso y prolongado de su historia republicana, desencadenado por dos motivos: (1) la decisión del PCP-SL de iniciar acciones terroristas y (2) las brechas socioeconómicas, desigualdades étnico-culturales y limitaciones del Estado para garantizar el orden. Luego, se procede a explicar las etapas del periodo de acuerdo a cada gobierno presidencial. En el gobierno de Belaunde se señala que en 1980 el PCP-SL inició sus acciones armadas en Chuschi- Ayacucho y, posteriormente, surgió el MRTA (grupo que contribuyó a incrementar la crisis en el país). Como respuesta, el

Gobierno cedió sus funciones de control a las Fuerzas Armadas, primero en Ayacucho y luego en la mayor parte del país. Luego, desde 1985, en el gobierno de García, la violencia no solo se incrementó, también estuvo acompañada por una de las crisis económicas más profundas del país. Según la CVR, en este periodo, algunos de los miembros de las Fuerzas Armadas violaron derechos humanos. Finalmente, en el gobierno de Fujimori, la población de Lima tomó mayor conciencia de la dimensión de la violencia tras los atentados del canal 2 de televisión y de la calle Tarata, en el distrito de Miraflores. Luego del autogolpe de Estado de Fujimori (5 de abril de 1992), el Gobierno endureció la política antisubversiva con los tribunales sin rostro y la Ley de Arrepentimiento; mientras que, en la vía extraoficial, creó el grupo Colina, red de inteligencia que incurrió en serios delitos. Finalmente, se termina de narrar este periodo con la captura de los líderes de ambos grupos. El 9 de junio de 1992 se captura al máximo líder del grupo terrorista MRTA y el 12 de septiembre de 1992, al máximo líder del PCP-SL, Abimael Guzmán. En el primero no se señala qué agentes lo capturaron, mientras que en el segundo se indica que fue una fuerza élite de la Policía Nacional que estaba al mando del general Antonio Ketín Vidal.

#### Imagen N°8

##### Captura de los líderes máximos de los grupos terroristas

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.

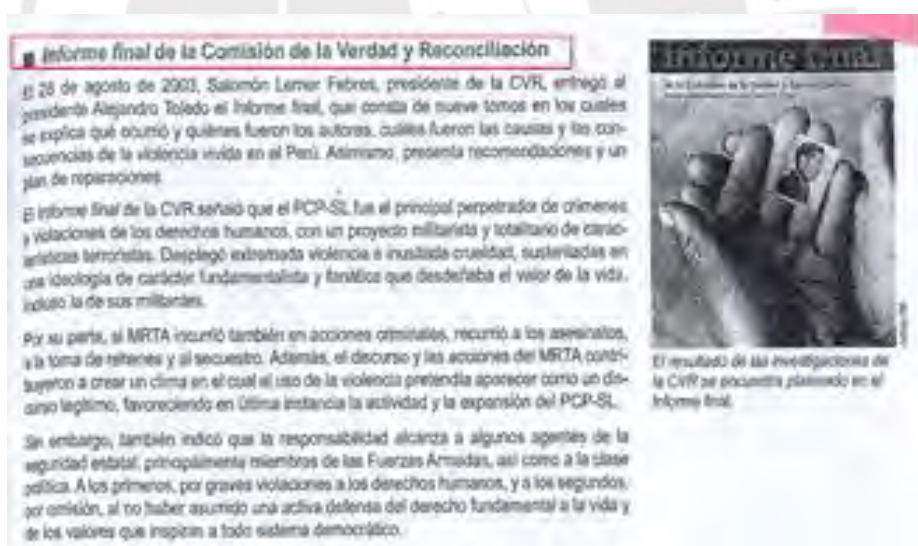
En este contexto, el 9 de junio de 1992, Víctor Polay, líder máximo del grupo terrorista MRTA, es capturado. El 12 de septiembre de 1992, una fuerza de élite de la Policía Nacional, al mando del general Antonio Ketín Vidal, captura a Abimael Guzmán, líder máximo del PCP-SL.

Fuente: Libro de "Formación Ciudadana y Cívica" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2012: 59

El segundo tema del libro de FCC, "Verdad, justicia y memoria colectiva", señala la importancia de conocer lo que pasó durante los 20 años de violencia política para más adelante hablar de un proceso de reconciliación. Para ello,

presenta el trabajo de las diferentes comisiones de la verdad en América Latina y la CVR peruana. De esta última se menciona que fue creada el 4 de junio del año 2001 en el gobierno de transición democrática de Valentín Paniagua, así como sus cinco objetivos, atributos y testimonios de personas que sufrieron directamente la violencia. Se termina por explicar que el Informe Final de dicha comisión fue entregado el 28 de agosto del 2003 por Salomón Lerner (presidente de la comisión) al presidente de la República Alejandro Toledo. En este informe se muestra que el PCP-SL fue el principal responsable de crímenes y violaciones de los derechos humanos; que el MRTA también incurrió en acciones criminales, asesinatos, toma de rehén y secuestros; y que algunos agentes de la seguridad estatal, principalmente miembros de las Fuerzas Armadas, así como de la clase política, fueron responsables de violaciones a los derechos humanos.

Imagen N°9  
Informe Final de la CVR



Fuente: Libro de "Formación Ciudadana y Cívica" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2012: 89

El último apartado con el que se termina la unidad tiene por nombre "*Reconciliación nacional*". La importancia de la reconciliación política, social e interpersonal es explicada. Además, se plantean tres medidas para lograr la reconciliación nacional: (1) democracia y presencia del Estado, (2) la institucionalidad democrática, y (3) Administración de justicia y sistema

penitenciario. Cabe mencionar que, a lo largo de las páginas descritas, se pudo encontrar aproximadamente 5 fuentes para el uso de los estudiantes.

La revisión de los libros escolares permite afirmar, en primer lugar, que no hay una sola manera de nombrar al periodo de violencia política. Pareciera que el título predominante en ambos libros es “crisis de la violencia” y en menor medida “violencia política”. Sin embargo, cuando se habla de las acciones que realizaron los grupos subversivos, al periodo se le denomina “terrorismo”; y cuando se menciona a la CVR, se emplea el concepto “conflicto armado interno”, sin explicar que este fue el término acuñado por dicha comisión. En segundo lugar, no se explican las causas de lo ocurrido entre 1980-2000. La violencia estructural, las desigualdades sociales, económicas y educativas del país, etc. no están presentes en los libros, y pareciera que se considera como causa la decisión del PCP-SL de iniciar acciones terroristas contra los peruanos desde 1980.

En tercer lugar, en ambos libros se presenta un resumen del periodo de violencia política (1980-2000) a partir de los tres gobiernos presidenciales de turno. Es decir, se explica el proceso histórico a través de una contextualización de esos 20 años en torno a las decisiones que tomó Belaunde (1980-1985), García (1985-1990) y Fujimori (1990-2000). Los gobiernos de Belaunde y Fujimori son acusados de haber cometido violaciones a los derechos humanos, mientras que al de García se le atribuye “inconsistencia de la estrategia subversiva”. Las capturas de los líderes del PCP-SL y el MRTA son atribuidas a fuerzas especiales de la policía y no a un presidente en particular.

Finalmente, en ambos libros se presenta la CVR y los hallazgos del Informe Final, como el número total de víctimas y los responsables del conflicto. Específicamente en el área de FCC se trabaja con las recomendaciones y el tema de reconciliación nacional. Es por ello que cuando se visibiliza a la población afectada en esta área se prioriza a las personas indígenas y pobres, en contraste, en el área de Historia, a las muertes y secuelas de militares y policías.



### **3.2. La enseñanza de la violencia política según la Institución Educativa “San Martín”.**

En esta sección se analizarán los documentos institucionales que orientan y ordenan la gestión educativa del colegio “San Martín”, como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). A través de ellos se podrá identificar qué se dice sobre la enseñanza del periodo de violencia política (1980-2000) y conocer si los docentes cuentan con herramientas pedagógicas que les permitan trabajar este tema en la escuela.

En primer lugar, el colegio “San Martín” ha desarrollado el PEI 2014-2018, el cual es un instrumento de planificación de los objetivos, líneas de acción y actividades del colegio a mediano y largo plazo, a partir de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes y de su entorno, así como de las políticas generales del sector educación (Minedu, 2016). En este documento se establece la misión, visión y objetivos.

Como misión señala:

Nuestra Institución Educativa brinda a niños, niñas y adolescentes una educación integral en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria, basada en la práctica de valores, mediante una formación científica – humanística y tecnológica y ambiental con estudiantes creativos innovadores con capacidades emprendedoras, desarrollando proyectos en las diferentes áreas y talleres en función de las demandas sociales conscientes del cuidado del medio ambiente y la gestión de riesgo. (I.E. San Martín, 2014-2018, p.7)

Y como visión, que da cuenta de la imagen de futuro de la institución, se indica:

Para el centenario del 2021, la IEE “San Martín” del distrito del Rímac tradicional, será reconocido como una institución líder con prestigio, que brinda una educación de calidad, científica y humanista, orientada hacia el enfoque ambiental que forma estudiantes de excelencia, emprendedores iniciados en una opción laboral. Estudiantes con capacidad de liderazgo, con principios y valores éticos arraigados en la identidad cultural, honestidad, libertad, respeto, responsabilidad y justicia. (I.E. San Martín, 2014-2018, p.7)

En cuanto a sus objetivos, uno de ellos se enfoca en el *fortalecimiento del desempeño docente*. Tras identificar en su diagnóstico algunos problemas como la debilidad en la planificación y programación curricular, los limitados espacios para el monitoreo de los docentes y el poco compromiso de las autoridades educativas en el fortalecimiento de capacidades, se buscó que los docentes del colegio “San Martín” realicen grupos de trabajo para la planificación del PCI, PCA, Unidades y Sesiones de Aprendizaje en las diferentes áreas y niveles educativos; y, además, reciban un acompañamiento y monitoreo pedagógico de diferentes actores educativos.

Imagen N°10: PEI 2014-2018

Evaluación del Funcionamiento de la IE		Problemas relacionados	Causas asociadas	¿Qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	Objetivo
Desarrollo Pedagógico y Convivencia Escolar	Gestionar la matrícula	Datos desactualizados en la Ficha Única de Matrícula.	Padres, madres y/o apoderados no consideran relevante actualizar la información de sus hijas e hijos y la IE no ha previsto mecanismos adecuados para ello.	Programación curricular	Acciones de trabajo colegiado por áreas, niveles y/o ciclos	Desempeño docente y directivo eficiente	establecer una organización dinámica y eficiente que responda al proyecto institucional, respetando las disposiciones legales vigentes.
	Organizar el desarrollo del año escolar	Debilidad en la planificación y programación curricular.	Se considera a la planificación como una acción rutinaria y docentes que piden permisos o licencias constantemente y de manera injustificada.	PCI, PCA, unidades y sesiones de aprendizaje			
	Gestionar los aprendizajes.	Limitados espacios de socialización de los resultados de monitoreo pedagógico.	Pese a que se han considerado en la Planificación Anual las reuniones de trabajo colegiado no se cumplen y no asiste la mayoría de docentes.	Curso de acción asociado (Verbo): mejorar, fortalecer, promover			
	Fortalecer el desempeño docente.	Poco compromiso de las autoridades educativas en el fortalecimiento de sus capacidades	No existe motivación y capacitación eficiente para el buen desempeño docente; nula sistematización de resultados de monitoreo pedagógico.				
Gestionar la	Escaso conocimiento de las normas de convivencia escolar.	Las normas de convivencia no han sido elaboradas de manera consensuada.				Establecer el acompañamiento y monitoreo del so diferentes actores educativos, con una gestión centralizada en la mejora de los aprendizajes.	
						Promover proyectos educativos de mejora de los aprendizajes con un acompañamiento espiritual socio afectivo y cognitivo que contribuya a su formación integral de nuestros estudiantes.	

Fuente: PEI 2014-2018 de la institución educativa “San Martín”

Como se puede observar, el colegio busca transmitir una propuesta institucional con conocimientos científico-humanista, tecnológico y ambiental a través de proyectos que estén al servicio de la conciencia ambiental y gestión de riesgos. El desarrollo de la ciudadanía solo se encuentra expresado en valores como respeto y justicia, no se señala nada sobre una cultura de paz. El discurso

que prima es el del emprendedurismo, que busca formar a estudiantes con conocimientos técnicos para una futura iniciación laboral.

En segundo lugar, el *PCI* es el currículo de la institución educativa, que toma elementos del currículo nacional (en este caso el DCN del año 2009), pero a la vez diversifica de acuerdo a las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDU, 2016). El PCI del colegio “San Martín”, de acuerdo a la problemática de los logros de aprendizaje de sus estudiantes, ha incorporado en la Educación Secundaria tres temas transversales: (1) educación para el éxito, (2) educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía y (3) educación en valores y formación ética.

Imagen N°11

II.- DETERMINACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE, TEMAS TRANSVERSALES- SECUNDARIA

PROBLEMA	CAUSA	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	TEMAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bajo nivel de logros de aprendizaje en las áreas de comunicación y matemática.</li> <li>- Desinterés por parte de los estudiantes hacia las sesiones de aprendizaje</li> <li>-Falta de compromiso por parte de algunos agentes educativos en el mejoramiento de los aprendizajes.</li> <li>-Poco uso de los materiales y recursos educativos en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.</li> <li>-Presencia de bullying y conductas agresivas en algunos estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de capacitación de los docentes en el uso de estrategias didácticas de acuerdo a sus necesidades y los ritmos de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>- No se ha realizado el acompañamiento de manera continua.</li> <li>- falta de capacitación digital a los docentes.</li> <li>-Existen diferentes criterios para la evaluación de estudiantes, se observa que no todos los docentes dominan la evaluación por competencias.</li> <li>- Poco uso de algunos materiales y recursos educativos y TIC por falta de capacitación a los docentes</li> <li>-Poco control y seguimiento a la disciplina escolar.</li> <li>-No existe un seguimiento continuo de los alumnos que faltan continuamente a clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La motivación en el estudio para el éxito.</li> <li>-Uso adecuado de estrategias de aprendizaje</li> <li>Uso adecuado de los recursos y materiales educativos y tecnológicos en el aprendizaje escolar</li> <li>-desarrollo de valores en las sesiones de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación para el éxito</li> <li>Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía</li> <li>Educación en valores y formación ética</li> </ul>

Fuente: PEI 2014-2018 de la institución educativa “San Martín”

El periodo de violencia política es un tema dentro de la programación curricular del colegio, específicamente en 5to de secundaria y para las áreas de HGE y FCC. Sin embargo, es importante visibilizar que la directiva encargada de elaborar este documento ha extraído los planes anuales curriculares que se

encuentran en la página web del Programa Jornada Escolar Completa<sup>41</sup> y los ha copiado directamente al PCI. Es decir, el tema será trabajado en el aula porque se encuentra plasmado en el DCN del año 2009 y en los Planes Anuales, mas no porque haya sido un trabajo de reflexión entre directores y docentes, tal como lo señala el director académico: “Está disgregado, en el sentido de que deberían ser contextualizados y diversificados. Deberíamos tomar en consideración algunas temáticas que no están incorporadas dentro del diseño curricular y otras a la realidad ¿no? pero ese trabajo no se hace, simplemente es “copy/paste”. No hay una dedicación” (Subdirector de la IE “San Martín”).

Lo que sí se ha trabajado en el colegio han sido los programas curriculares de Educación para el Trabajo, especialidades técnicas de comercio, industria alimentaria, electricidad, electrónica, hotelería y turismo, mecánica automotriz, carpintería, informática, joyería y fundición, mecánica de producción, industria del vestido y construcciones metálicas. El gran peso que se le da a estas áreas responde a lo ya plasmado en su misión y visión: formar estudiantes en el emprendedurismo y producción técnica. Así mismo, el espacio físico que ocupan los talleres de Educación para el Trabajo también visibiliza la relevancia de este aprendizaje para sus estudiantes (ver imagen N° 12).

---

<sup>41</sup> [http://jec.perueduca.pe/?page\\_id=242](http://jec.perueduca.pe/?page_id=242)

Imagen N°12  
 Pabellón de los Talleres de Formación Técnica



Fuente: Elaboración propia<sup>42</sup>.

Finalmente, el *PAT* es un instrumento que permite organizar las líneas de acción y actividades que realizará la institución educativa en el periodo de un año escolar (MINEDU, 2016). En el año 2017, el *PAT* del colegio “San Martín” contaba con dos actividades directamente relacionadas al periodo de violencia política: la celebración del Día por la Defensa de la Democracia el 22 de abril y el 12 de septiembre. Según la Ley Nro. 29960, “Ley que instituye el Día de los Defensores de la Democracia y crea la condecoración correspondiente” (2012)<sup>43</sup>, en ambas fechas se debería homenajear a los miembros de las Fuerzas Armadas, Policía Nacional, comités de autodefensa y ciudadanos que fallecieron, quedaron heridos o discapacitados en la lucha contra el terrorismo. Específicamente, el 22 de abril se recordaría el rescate de la embajada de Japón a cargo del grupo Chavín de Huáncar y el 12 de septiembre, la captura del principal líder del PCP-SL, Abimael Guzmán Reynoso.

<sup>42</sup> Pabellón donde se encuentran los 11 talleres de formación técnica para el nivel de Educación Secundaria. Foto propia.

<sup>43</sup> <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-modifica-la-ley-29031-ley-que-instituye-el-dia-de-l-ley-n-29960-877397-1/>

Acorde a la legislación nacional, el 24 de abril del 2017 el colegio “San Martín” organizó en su formación habitual de las mañanas una ceremonia que conmemoraba a las fuerzas del orden que lucharon contra el terrorismo (forma en la que el colegio nombra al periodo de violencia). Un docente y un estudiante narraron una breve reseña sobre el rescate de la Embajada de Japón. A la par, los estudiantes, junto a sus tutores encargados, portaban pancartas alusivas al tema, como la que se muestra en la siguiente imagen.

Imagen N°13

Cartel elaborado por estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

El 22 de septiembre del 2017 también se realizó una ceremonia con la misma dinámica de la primera fecha, pero relacionada a la captura del líder del PCP-SL, Abimael Guzmán. No obstante, días después, se llevó a cabo una actividad que no estaba estipulada en el PAT del año 2017: la visita de Marco Miyashiro, congresista del partido Fuerza Popular y ex miembro del Grupo Especial de Inteligencia del Perú (GEIN). Los docentes entrevistados y una de

las autoridades académicas afirmaron que el congresista dictó un taller sobre el terrorismo a los alumnos de 5to de secundaria en el aula funcional del colegio. En este espacio se mostraron tres videos del archivo personal del GEIN relacionados a la captura de Abimael Guzmán, y se compartieron algunas de las experiencias directas que vivió la Policía Nacional durante ese periodo. Asimismo, el congresista Miyashiro adjudicó al expresidente Fujimori un importante rol en la derrota del terrorismo.<sup>44</sup> Según la coordinadora del área de Ciencias Sociales, esta era la primera vez que sus estudiantes estaban conociendo la realidad de primera fuente porque se explicaba el tema desde la vivencia y no solo desde el libro de Historia: “Todo les habló, bien interesante fue la charla. Ahí recién estaban viendo las realidades que habían pasado en ese tiempo. Porque les explicó su experiencia cuando lo apresó a Abimael Guzmán. No eran así imágenes como aquí, parecidas a la del libro...esto parece que era de su archivo personal” (Coordinadora del área de Ciencias Sociales de la IE “San Martín”).

En suma, el colegio “San Martín” cuenta con todos los documentos (PEI, PCI, PAT) que el MINEDU exige que elaboren las instituciones educativas para orientar su gestión. En ese sentido, el mensaje que el colegio ha decidido priorizar es el del emprendedurismo, es decir, una educación técnica que se refuerza en los talleres del curso Educación Para el Trabajo. Prueba de ello es que autoridades y docentes hayan elaborado conjuntamente los planes curriculares de esta área. En contraste, el desarrollo de la ciudadanía no ha sido trabajado de la misma manera; solo está expresada en valores como el respeto y la justicia; y de manera más específica, en los temas transversales del nivel de Educación Secundaria, como (1) educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía y (2) educación en valores y formación ética, aunque sin un adecuado plan de implementación. Según algunas autoridades escolares, esto puede deberse a que estos documentos institucionales han sido elaborados de forma acrítica y poco reflexiva.

---

<sup>44</sup> Esta información fue brindada por dos docentes que estuvieron presentes en dicha sesión.

Por su parte, el periodo de violencia política sí se encuentra dentro de la programación curricular del colegio “San Martín”, específicamente en los cursos de FCC e Historia. La decisión de incorporar su enseñanza se debe más a un proceso que sigue la programación nacional del DCN de EBR (2009), que a uno que prioriza la importancia del tema para el desarrollo de la ciudadanía de sus estudiantes. Otra de las formas más claras en las que se recuerda este periodo es a través de fechas conmemorativas que el Estado legitima y que se vinculan más a las narrativas de las Fuerzas Armadas, en las que ellos son los héroes y responsables de haber derrotado al terrorismo. Así mismo, el colegio “San Martín” acepta la transmisión de memorias que señalan que Fujimori contribuyó con la pacificación del país, como la que expuso el Congresista del Partido Fuerza Popular, Marco Miyashiro, dentro de la institución educativa en el año 2017.

Cabe mencionar que en los documentos institucionales del colegio se han podido identificar problemáticas educativas que dificultan los logros de aprendizajes de sus estudiantes. Por ejemplo, la falta de capacitaciones de sus docentes sobre el uso de las estrategias didácticas, los recursos educativos y las TIC, así como el débil acompañamiento pedagógico que reciben. Es decir, los docentes del colegio “San Martín” poseen una serie de retos para llevar a cabo un adecuado desempeño profesional.

### **3.3. La enseñanza de la violencia política según los cuatro docentes de la Institución Educativa “San Martín”**

Luego de la descripción y análisis de los documentos oficiales del MINEDU y la propia institución educativa sobre la enseñanza de la violencia política, esta sección busca conocer 1) las historias profesionales de los docentes y 2) sus opiniones sobre la enseñanza de la violencia política en los cursos de FCC e Historia. Para ello, es importante reconocer que los docentes son quienes reciben, asimilan y reinterpretan el marco institucional de enseñanza a partir de



sus propias experiencias en las que han sido socializados, como ya se ha expuesto en el marco teórico.

### 3.3.1. ¿Quiénes son los docentes del colegio “San Martín” que enseñan el periodo de violencia política?

Los casos seleccionados son los cuatro docentes del colegio público y emblemático “San Martín”: Glenda, Sol, Juan y Ana. La información seleccionada hace referencia a sus trayectorias profesionales y educativas, las formas en que se acercaron a la docencia y la experimentaron durante los años de violencia política, así como sus actuales tendencias políticas.

Glenda y Sol nacieron en Lima-Metropolitana, mientras que Juan y Ana nacieron en provincia: Juan en Huancayo, pero migró a Lima cuando tenía 10 años de edad, y Ana nació en Abancay-Apurímac. Actualmente, Glenda vive en el distrito de La Victoria y los otros docentes en el distrito de Rímac<sup>45</sup>. Sus edades oscilan entre 51 a 63 años. Glenda es la mayor con 63 años, le siguen Juan con 59, Sol con 56 y Ana con 51.

Son docentes de larga trayectoria profesional. Glenda tiene 39 años ejerciendo su función de educadora, luego siguen Sol con 31 años, Juan con 30 y, finalmente, Ana con 19. En el año 2017, Glenda y Ana dictaron el curso de “Historia Geografía y Economía” en 5to de secundaria. Mientras que Sol y Juan enseñan “Formación Cívica y Ciudadana” en 5to y 4to grado de secundaria, respectivamente. Los docentes señalan que la asignación de los grados puede variar. Por ejemplo, Juan, en el año 2016, enseñó “Formación Ciudadana y Cívica” en 5to de secundaria.

Todos son docentes nombrados, por lo que reciben una remuneración integral mensual de acuerdo a la escala magisterial y jornada de trabajo. Sin embargo, solo Ana se encuentra dentro de la *Carrera Pública Magisterial*.<sup>46</sup> Los

<sup>45</sup> Según el estudio Perfiles Zonales Lima 2015, en el Cono Este, al que pertenecen los distritos de La Victoria y El Rímac, la mayoría de la población tiene un nivel socioeconómico D (43.4 %) y C (35.9%). El estudio mencionado considera que se pueden clasificar a la población por niveles socio-económicos según la división urbanística. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/2017-02/Perfiles%20LM%20%284%29.pdf>

<sup>46</sup> La carrera magisterial fue promulgada en el 2007 durante el gobierno de Alan García. Introdujo criterios meritocráticos para promover el desarrollo profesional y económico de los docentes. En el año 2012, durante el gobierno de Ollanta Humala, se aprobó una nueva ley de la carrera pública magisterial. Los principios y objetivos del 2007 se mantuvieron, pero se introdujeron nuevos aspectos como la incorporación

demás docentes se han resistido en participar del concurso público para su ingreso, debido a que el Sindicato Único de Trabajadores por la Educación Peruana (SUTEP) prohibió al magisterio rendir los exámenes de admisión. Sin embargo, este pedido perdió fuerza cuando los docentes se enteraron que los líderes del sindicato se encontraban en la Carrera Pública Magisterial y dentro de las escalas más altas. Frente a ello, Glenda postuló, pero le faltaron 5 puntos, ahora ya no desea volver a rendir el examen porque a fines del año 2018 cesará de la docencia. Mientras que Sol y Juan recientemente han postulado.

Ahora último intenté, después de que ya vimos que todos nuestros dirigentes estaban que daban examen. Ya, pues, nos unimos al gobierno, no nos quedaba otra tampoco. Nos dijeron que todos teníamos que pertenecer. Pero sí di examen, me faltaron 5 puntos. Y ahí está ya... ya no quiero dar examen porque ya voy a salir ¿para qué me voy a esforzar? (Glenda, docente de Historia, 64 años)

No, yo recién he dado examen, el último que ha habido para comenzar a ascender. Antes no lo hacía porque el sindicato dice que no lo hagamos. Pero después me di cuenta que la misma gente estando en el sindicato ha dado exámenes, está en escalas altas. (Sol, docente de FCC, 57 años)

Si bien todos están *afiliados al SUTEP* desde que iniciaron su carrera como docentes, ya no participan activamente en él. El caso de Glenda es el más emblemático, ya que no solo ha dejado de participar de ese espacio, sino que, junto a otros docentes, está construyendo una nueva organización: el “Frente Nacional de Educadores del Perú”. Esto tras sentirse traicionada por los dirigentes del SUTEP tras las últimas negociaciones de la huelga magisterial del año 2017.

Sí, desde que empezó la carrera siempre he creído que debe haber una organización para los trabajadores, para que defiendan nuestros intereses, pero lamentablemente esta dirigencia se renueva entre grupos. Patria Roja. En la huelga de ahora, ellos se aprovechaban de la esperanza de nosotros; a última hora levantaban la huelga y era que ya habían negociado nuestros derechos. Por eso nosotros ahora estamos en proceso de salir del SUTEP a otra organización nueva: Frente Nacional de Educadores del Perú. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

---

de todos los docentes de educación básica y técnico productiva y la introducción de incentivos económicos y oportunidades de formación. El SUTEP y otras organizaciones de docentes han criticado este tipo de iniciativas por la falta de diálogo con los maestros.

En cuanto a las *capacitaciones* recibidas a lo largo de su trayectoria docente, Glenda y Juan señalan que hasta el año 2000 recibieron formación continua de calidad a través del Plan Nacional de Capacitaciones Docente (Plancad), mientras que Ana considera que lo fue hasta el gobierno de Toledo (2001- 2006). En lo que coinciden es que en el gobierno de García (2006- 2011) no se supo manejar las competencias para el área de Ciencias Sociales.

Al menos, en ese tiempo [gobierno de Toledo], yo he podido percibir que los capacitadores si tenían un nivel, particularmente de mi área. Después vino Alan, ¡apristas! Gente que ni siquiera dominaba el nivel, decían “mi evaluación es de esta forma” y se imponía. Y faltando un día para la evaluación final te daban el examen para que lo resuelvas en tu casa como puedas, para que ellos digan hemos capacitado muy bien. (Ana, docente de FCC, 51 años)

En un lapso mínimo dos años, solo Sol, Juan y Ana han recibido capacitaciones sobre las Rutas de Aprendizaje y estrategias para la evaluación de estudiantes. Sol, además, recibió dos capacitaciones sobre el Municipio Escolar en el mes de agosto del año 2017. Estos docentes consideran que las capacitaciones son extensas y difíciles. Ana, específicamente, señala que no se emplean metodologías adecuadas, lo que ocasiona que los docentes se encuentren “perdidos” y no puedan materializar lo aprendido en sus clases.

Hace dos años en Rutas de Aprendizaje. Capacitarnos en las rutas tiene su parte buena y mala. En parte es buena porque solucionas tu problema a partir de una situación mediática. Pero cómo unir a conciencia todo eso. Yo creo, que los maestros no estamos preparados, porque en el tiempo en el que yo he estado llevando capacitación creo que muchos estamos perdidos. O sea, no hay cómo relacionar todo. De ahí viene la parte negativa, no se hace una metodología adecuada. (Ana, docente de FCC, 51 años)

El caso de Glenda es particular al de los otros docentes. Ella ya no ha recibido capacitaciones desde el año 2000; y aunque recientemente se llegó a matricular en una especialización de Economía en la UPC, decidió abandonarla. Las razones son la falta de tiempo y la necesidad de buscar dinero en otros espacios para poder pagar las deudas que no puede cubrir su sueldo de docente. “No, ya no. Quizá por la falta de tiempo. ¡Ah! y porque estoy buscando plata siempre para pagar mis deudas, esa es mi preocupación. Por ejemplo, me matriculé en una especialización de Economía, pero como es tan lejos la UPC de Salaverry, la dejé. Era gastar pasaje, ir temprano, salir tarde, desayuno,

almuerzo, en la calle" (Glenda, docente de Historia, 64 años). Es difícil para ella reconocer que no recibe capacitaciones. Por ello, señala que su nueva forma de aprender y brindar información a sus estudiantes es a través de lo recogido en periódicos y programas de televisión en los que aparecen analistas políticos.

Yo me informo a través de noticias y la televisión. Los analistas políticos tienen una visión general de lo que es la política y la economía en el mundo. Y eso sí, no me gusta quedar mal, que ningún alumno me diga que no sé. Que los alumnos sientan que verdaderamente les estoy dando un alcance más. Y, en verdad, yo me siento satisfecha de la forma como he enseñado hasta ahorita y como se van mis alumnos con ese respeto, ese conocimiento hacia mi persona. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

Lo que sí reciben los docentes es monitoreo por parte de la UGEL N° 2 y, una vez al mes, acompañamiento pedagógico por parte de la coordinadora del área de Ciencias Sociales del colegio, quien utiliza la Rúbrica de Observación en el Aula<sup>47</sup> y luego brinda una retroalimentación al docente observado.

En cuanto a la selección de la carrera de Educación en Ciencias Sociales, cada uno tuvo una manera particular de hacerlo. Glenda y Juan lo hicieron por un tema de "vocación". Así fue que Glenda estudió becada en 1973 en la Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega, y Juan, en 1980 en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, conocida como "La Cantuta". Mientras que Sol y Ana primero enseñaron en un colegio y luego decidieron estudiar Educación. Sol, debido a su situación económica, trabajó como docente de inglés, y luego en 1998, a la edad de 28 años, comenzó sus estudios en la Universidad San Martín de Porres. Seleccionó la carrera de educación en Ciencias Sociales porque en la universidad no existía la especialidad de inglés. Ana, por su parte, estudió como primera carrera ingeniería agrónoma en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en 1980. Su interés por la docencia surgió durante el periodo de violencia política, cuando trabajaba como ingeniera agrónoma en la comunidad y tuvo que asumir el rol (por decisión personal) de aquellos docentes que abandonaron sus

---

<sup>47</sup><http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%C3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

puestos de trabajo por el peligro que implica ser maestro de escuela rural en esa época. Luego de ello fue que decidió estudiar Educación en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco en 1993.

Postulé a educación porque me di cuenta que me encantaba, aunque me pagarían mal, pero eso es lo de menos. Lo que me interesa era hacer algo por los jóvenes, porque en la época del terrorismo... ¡cuántos jóvenes!, ¡cuántos profesores se fueron! [Silencio] Los jóvenes andaban a su cuenta. Entonces, yo pues, enseñaba; y ahí me di cuenta que tenía vocación docente. Y dije por qué no enseñar docencia. (Ana, docente de FCC, 51 años)

Cabe mencionar que todos señalaron que volverían a elegir la carrera de educación pese a la remuneración económica, que Juan particularmente la llama maltrato del Estado: “Sí, siempre la docencia, hay que enseñar por la juventud. Eso me motivó, a llevar la historia, enseñar lo que estaba pasando, aunque estamos bien maltratados por el Estado” (Juan, docente de FCC, 59 años).

Cada uno de los cuatro docentes del colegio San Martín, que tienen que enseñar los años de la violencia política en los cursos de Historia y Ciudadanía, posee *una historia directa y personal con este periodo*, principalmente cuando eran estudiantes universitarios y en sus inicios como maestros de escuela.

Cuando fueron estudiantes universitarios compartieron espacios con compañeros de izquierda que pertenecían a grupo como el SL y MRTA. Glenda y Juan por haber estudiado entre los años 1973 y 1980, respectivamente, presenciaron el discurso de la “lucha popular” de forma abierta, en clases o en el campus universitario. Mientras que Sol, quien estudió en 1988<sup>48</sup>, convivió con infiltrados de las Fuerzas Armadas y compañeros que solo mostraban su opinión sobre el contexto social en elecciones estudiantiles por temor a ser acusados de terroristas. Por su parte, cuando Ana estudiaba como primera carrera ingeniería agrónoma no presenció ninguno de esos episodios, no fue hasta que comenzó

---

<sup>48</sup> La CVR distinguió cinco momentos en la violencia política. El primer momento llamado “El inicio de la violencia armada” inicia con la primera acción hecha por SL en Chuschi el 17 de mayo de 1980. Entonces, se infiere que entre los años que estudiaron Glenda y Juan todavía no había un enfrentamiento directo, por lo que se podía hablar de forma abierta de la lucha popular. Mientras que, entre junio de 1986 y marzo de 1989, se da lo que ha nombrado la CVR como “El despliegue nacional de la violencia”. En este periodo donde era peligroso opinar sobre la violencia política Sol estudió.

<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20I/Primera%20Parte%20El%20Proceso-Los%20hechos-Las%20v%EDctimas/Seccion%20Primera-Panorama%20General/1.%20PERIODIZACION.pdf>

la carrera de educación que entendió la carga política y social de estudiar especialidades de ciencias sociales.

En el contexto de los setentas y ochentas, los docentes formaron su ideología de izquierda y respaldaron las ideas de la “lucha popular”, entendida como la búsqueda de justicia y derechos humanos para aquellos que han sido oprimidos y dejados de lado por el Estado y los grupos de poder. Todos los docentes tenían motivos para creer en estas ideas. Glenda, Sol y Juan porque se reconocían como parte de ese grupo discriminado y de condición humilde. Y Ana porque había presenciado la explotación de los campesinos mientras trabajaba como ingeniera agrónoma en Apurímac. Sin embargo, fue el giro que el PCP-SL le dio a este pensamiento lo que hizo que ellos se alejaran en ese momento y que actualmente recuerden esos episodios con temor y fastidio.

Sí, muchos me tildaron de terruco. Pero es lógico que he sido de izquierda por mi situación de lo que he vivido en Huancayo. La gente pudiente de aquella época nunca se preocupó por la gente de clases necesitadas, ¿no? Éramos como sus sirvientes, lo que les sobraba, la migaja nos daban. Entonces, uno va, poco a poco, adquiriendo conocimientos, va guardando rencores de repente. Y yo estaba en la izquierda, ¡pero no!, yo jamás he comulgado así con el terrorismo. (Juan, docente de FCC, 59 años)

Luego, en los inicios de sus carreras docentes, tomaron caminos distintos. Glenda y Sol enseñaron en colegios de Lima, mientras que Juan y Ana lo hicieron en provincia. Glenda tuvo que enfrentar la muerte de uno de sus estudiantes, quien, tras haber sido reclutado para el servicio militar obligatorio, fue asesinado por el PCP-SL. Esta experiencia la marcó y la impulsó a transmitir sentimientos nacionalistas, con el objetivo de que sus estudiantes se alejen de ideas terroristas y, por el contrario, busquen devolver el orden del país a través de acciones heroicas como el ejercicio militar. Sol trabajó en un colegio supervisado por un grupo del servicio de inteligencia militar, que sospechaba de la presencia de infiltrados terroristas. Estas experiencias las afrontó con temor y desconfianza “Los militares del colegio te hacían seguimiento por cualquier cosa. Entonces, decía “me ven con esto, me van a llevar presa”, bien escondiditos estaban mis materiales, mis libros, no podía confiar en nadie” (Sol, docente de FCC, 57 años).

Por su parte, Juan y Ana tuvieron que enfrentarse a otros retos asociados al tema educativo: la precariedad de la educación en las escuelas rurales. Juan

enseñó en un contexto que reforzaba los sentimientos que ya había experimentado durante sus años como estudiante universitario: el abandono y maltrato del Estado peruano a la gente más necesitada. Tuvo que trabajar en condiciones precarias y enseñar a estudiantes con problemas económicos. En cambio, cuando Ana obtuvo el título de docente en Historia, la violencia política había sido controlada casi en su totalidad, por lo que llegó en un momento de reestructuración educativa.

Finalmente, su *tendencia política* ha variado con los años. Inicialmente respaldaban las ideas de la izquierda peruana, luego del periodo de violencia su tendencia política cambio. Glenda y Juan simpatizan con Fujimori y el Partido Fuerza Popular, liderado por Keiko Fujimori. Mientras que Sol y Ana no apoyan a ningún partido.

Siempre era de izquierda. Pero los resultados a nivel internacional. No hay ningún país que haya tenido éxito con la izquierda, siempre han sido puras decepciones. O sea, como doctrina, es la más hermosa. Habla de la justicia social, de la libertad, de derechos sociales; pero, en la práctica...Por eso ahora soy liberalista. Y admiro bastante al presidente Fujimori, lo apoyé y ahora apoyo a su hija. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

Si bien existen ciertas particularidades en la trayectoria profesional de Glenda, Sol, Juan y Ana, todos han enfrentado y enfrentan el reto de ser maestros de escuela pública en el Perú. Desde sus inicios en la carrera docente han experimentado el abandono del Estado hacia el sector educativo, sobre todo Juan y Ana, quienes comenzaron siendo docentes en las zonas rurales del país. Así mismo, el Estado Peruano no ha sabido cómo vincular e integrar a estos docentes (con edades entre 63 a 51 años de edad) a las nuevas apuestas educativas por la profesionalización docente, como han sido la Carrera Pública Magisterial, las capacitaciones por especialización y la utilización de herramientas curriculares (Rutas de Aprendizaje, Sesiones de Aprendizaje, Estrategias para la Evaluación de Estudiantes, etc.). Limitaciones también causadas por las malas relaciones históricas entre el Estado y el SUTEP, sindicato que ejerce una fuerte presión en estos docentes a pesar de que no participan activamente de este espacio. Un claro ejemplo de ello fue el aceptar la restricción de postular a la Carrera Pública Magisterial.

A esta sensación de inestabilidad se le suma que sean docentes de Ciencias Sociales, área en la que no se han sentido valorados, sino, todo lo contrario, desplazados por otras como Matemática y Comunicación.

Todos han vivido directamente en el periodo de violencia política. Cuando fueron estudiantes universitarios en los años 80 (años de inicio del periodo) sus experiencias dentro de las universidades estuvieron más relacionado al contacto con estudiantes que transmitían ideas comunistas, dentro de ellas las del PCP-SL. Luego, cuando comenzaron a ejercer la docencia, algunos fueron vigilados por grupos de inteligencia del Ejército y la Policía. Otros como Glenda vivieron experiencias a través de la muerte de sus estudiantes a manos de Sendero Luminoso. Durante este proceso de violencia política es que fueron moldeando su tendencia política: en un inicio de izquierda, posteriormente “fujimoristas” (Glenda y Juan) o apolíticas (Ana y Sol).

### 3.3.2. El significado que le atribuyen los docentes a la enseñanza de la violencia política

Luego de conocer el perfil profesional y las experiencias de los docentes durante la violencia política, se analizará el significado que le dan a la enseñanza de este periodo, de acuerdo al objetivo de cada curso. Para las docentes de “Historia, Geografía y Economía”, el objetivo de la Historia es “[...] apreciar e interpretar todos los hechos pasados para aplicarlos con más eficacia en el presente y proyectarnos con provecho para el futuro, para el beneficio de todas las futuras generaciones” (Glenda, docente de Historia, 64 años). En ese sentido, la Historia es percibida como una suerte de salvavidas del presente y futuro, que hay que enseñar a las nuevas generaciones, pues “quien no conoce su historia está condenado a repetir los mismos errores” (Ana, docente de Historia, 51 años). Mientras que para los docentes de “Formación Ciudadana y Cívica”, el objetivo de este curso es enseñar valores democráticos y cívicos para ser mejores ciudadanos en el presente.

La principal diferencia entre ambos cursos, como indicaron los docentes, se encuentra en la valoración. En el caso de Historia, lo que se va a enseñar es



el hecho histórico puro, sin realizar alguna valoración; mientras que, en la formación ciudadana, esta es necesaria y va acompañada de sentimientos como el respeto, amor y cuidado: “En la Historia tú vas a ver el aspecto histórico, su fundación y todas esas cosas. O sea, en la historia no hay valoración. En cambio, en Cívica, vamos a ver la valoración que se debe tener del tema” (Juan, docente de FCC, 59 años). Sin embargo, cuando se les preguntó sobre la enseñanza del periodo de violencia política, señalaron que tanto en Historia como en Formación Ciudadana y Cívica, el tema debe ser trabajado como un “hecho histórico” y sin valoraciones de por medio.

Las respuestas de los docentes expresan los miedos que aún se encuentran presentes y que afloran cuando se habla sobre la violencia política. La enseñanza de lo sucedido entre 1980-2000 como un “hecho histórico” significa para ellos, lo que ya mencionaban Valle y Frisancho (2017): emplear información oficial para así evitar exponer sus propias ideas por temor a ser acusados de apología al terrorismo. No obstante, como ya lo mencionaba Rocío Trinidad (2003), los docentes se consideran transmisores de memoria a pesar de no hacerlo en la escuela, y el inicio de la transición democrática traería una nueva oportunidad para hacerlo. Esto se ve reflejado en la presente investigación. Conforme se fueron desarrollando las entrevistas y el tiempo de trabajo de campo, las opiniones sobre la enseñanza del periodo fueron tomando nuevos matices.

Causa bastante tristeza que, como la juventud no ha vivido esa realidad, tenga ideas bien equivocadas sobre lo que ha sucedido en la época más difícil del país. Por eso hay que enseñar con crudeza, solo así aprenderán. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

Hay que enseñarles a los estudiantes la realidad cruda que se vivió en esos años. Ellos tienen que asumir la responsabilidad social, porque la historia no es que se detenga, la historia continúa y hay consecuencias ahorita. (Ana, docente de Historia, 51 años)

Yo lo enseño de acuerdo a mi vivencia y de acuerdo a lo que sé. Uno ha sido parte de ese momento. Hay que trabajar con las emociones, con películas para que ellos no vuelvan a caer, que sientan cómo lo vivimos. (Sol, docente de FCC, 57 años)

Muy someramente, muy poco. No podemos profundizar tampoco. No podemos decir qué es la ideología y quiénes son Mao o Lenin, porque hay temor, el terrorismo viene y se los lleva [silencio] Que aprendan en el superior, cuando estén más grandes. (Juan, docente de FCC, 59 años)

En los cuatro casos existe un temor porque se repita una situación similar de represión y terror al que ocurrió en el periodo de violencia política. Glenda, Ana y Sol señalan que para evitar que eso ocurra, el tema debe ser enseñado de manera potente a las nuevas generaciones que, a comparación de ellas, no lo han vivido directamente. En contraste, para Juan la solución está en enseñarlo con mucho cuidado, con muy poca información y sin profundizar en ideologías que podrían desviar a los estudiantes, por eso prefiere que se trabaje en la universidad y no en el colegio. Estas respuestas nos permiten comprender que el periodo de violencia política es un tema de historia reciente, una historia vivida por estos docentes y, por lo tanto, difícil de trabajar en el aula. Por ello, en un primer momento, señalaron que debía ser trabajado de forma “neutra”, aunque luego veremos que impregnan en el aula sus posiciones y creencias sobre dicho periodo.

Cabe mencionar que la Coordinadora del área de Ciencias Sociales, al igual que los cuatro docentes, también manifestó una preocupación por enseñar el tema en el marco de una cultura de paz, que trabaje las heridas sociales y emocionales con el objetivo de evitar un suceso similar de violencia. Permanentemente justificó y amplió esta posición mediante la opinión de distintos expertos, como si dichas opiniones fuesen garantía de que el colegio y ella, como coordinadora de Ciencias Sociales, estuviesen enunciándose en la línea correcta. Esto se pudo notar concretamente cuando entregó, durante una entrevista, una nota de prensa publicada por Alonso Cueto, titulada “La ira entre nosotros” del reconocido escritor peruano Alonso Cueto (ver imagen 14). A través de dicha publicación, la docente mencionó que las desigualdades sociales pueden traer resentimiento e ira, como ocurrió con Sendero Luminoso, por lo que es necesario enseñar el tema desde un enfoque positivo.

## Imagen N°14



Fuente: La República (domingo 26 de mayo del 2016, pp.36).

En este capítulo se ha realizado una contextualización general sobre la implementación de la enseñanza de la violencia política en tres niveles educativos: el MINEDU, la Institución Educativa y los docentes. En primer lugar, el MINEDU ha incorporado la enseñanza en la escuela de lo sucedido entre 1980-2000 a través de documentos oficiales como el Currículo Nacional (en sus diferentes versiones), sesiones de clases y libros escolares. A través de ellos se promueve que docentes y estudiantes trabajen el tema de acuerdo a las nuevas competencias de FCC e Historia, como son el manejo de diversas fuentes históricas, la temporalidad, la causalidad, la convivencia democrática y la participación en asuntos públicos. Sin embargo, al momento de analizar los libros escolares de FCC e Historia encontramos que no existen explicaciones causales ni un discurso en común entre ambos sobre la manera de nombrar al periodo o los niveles de responsabilidad de las Fuerzas Armadas, los gobiernos presidenciales de turno y las organizaciones subversivas. Esto es similar a lo que ya mencionaban Fernández (2015) para Perú y Gonzales (2012) para Argentina: que los libros escolares son el resultado de luchas sociales y políticas por hegemonizar una narrativa oficial (que suele ser incompleta) en países donde

no existe un consenso a nivel nacional sobre lo que se desea recordar u olvidar de su historia reciente.

En segundo lugar, en los documentos institucionales del colegio “San Martín” el enfoque de formación ciudadana y la enseñanza de la violencia política están presentes. Sin embargo, su implementación no ha sido trabajada en conjunto y de forma reflexiva por las autoridades educativas y los docentes. La apropiación de las programaciones curriculares y fechas conmemorativas que provienen del MINEDU ha sido acrítica. El estudio de Eguren, de Belaunde y Gonzales (2019) también da cuenta de una apropiación curricular poco reflexiva de los docentes, que se materializa en el aula a través de prácticas memorísticas y ritualizadas, que terminan por construir un ciudadano pasivo y acrítico, tal como se verá más adelante en esta investigación. Otras de las problemáticas de este colegio es que sus docentes no reciben capacitaciones sobre el uso de las estrategias didácticas, los recursos educativos y las TIC, ni un adecuado acompañamiento pedagógico, lo que influye en su desempeño profesional.

Finalmente, el último nivel de análisis fueron los cuatro docentes del área de FCC e Historia de 5to de secundaria. Tal como se muestra en los documentos institucionales del colegio “San Martín” son docentes que enfrentan grandes retos en su práctica educativa, con una débil formación y acompañamiento pedagógico, y sin ningún tipo de capacitación o especialización para enseñar la violencia política del país. A esto se le agrega que hayan sido actores directos de este periodo, con memorias igual de diversas y en conflicto como las que se muestran en los libros escolares del MINEDU, y que no son más que el reflejo de las secuelas que ha dejado la violencia política a este país. A pesar de ello, y de los temores de ser acusados por apología al terrorismo, consideran necesaria su enseñanza en Lima. Como señalan, la forma más sencilla para hacerlo es evitando la controversia y posicionándose desde la neutralidad. De estos hallazgos también han dado cuenta Jave, (2014); Valle y Frisancho (2015); Uccelli et al. (2017). Aunque si seguimos analizando lo que han mencionado los y las docentes, se puede señalar que existe la intención de transmitir sus opiniones, creencias y vivencias sobre el periodo a través de su propio manejo profesional.

#### **CAPITULO 4: LA ENSEÑANZA DE LOS AÑOS DE VIOLENCIA POLÍTICA: ENTRE LAS MEMORIAS DE LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA OFICIAL SOBRE ESTE PERIODO**

Como señalan Carretero y Borrelli (2008), el problema de la historia reciente se intensifica cuando sus distintas visiones se encuentran en el aula. En esa línea, en este capítulo se van a analizar las sesiones de clases de la enseñanza del periodo de violencia política de los docentes de “Formación Ciudadana y Cívica” (FCC): Sol y Juan; y los docentes de “Historia, Geografía y Economía”: Glenda y Ana. Los objetivos son (1) analizar su desempeño profesional a través del uso y manejo de los materiales educativos, así como del desarrollo de las competencias y capacidades que cada área curricular busca transmitir a los estudiantes en el aprendizaje de este tema, (2) conocer si incorporan los contenidos de los libros de texto oficiales o son otras las narrativas que comparten en el aula y (3) analizar si estas narrativas guardan alguna relación con las memorias sociales en pugna en el espacio público.

El análisis se dará en función a los temas más controversiales que atraviesan el periodo de violencia política: (1) su introducción en las aulas, (2) la manera de nombrarlo, (3) las causas, (4) los actores más mencionados: los grupos subversivos, las Fuerzas Armadas y los gobiernos presidenciales de turno, y (5) la Comisión de la Verdad y Reconciliación y su Informe Final. A través de ellos podremos conocer qué herramientas curriculares y pedagógicas (oficiales y no oficiales) emplean y cómo se apropian de ellas; así como los relatos del pasado reciente que se transmiten en el aula y su relación con las memorias públicas. También permitirán explorar las relaciones entre las biografías de los y las docentes y el abordaje de este pasado reciente.

#### 4.1. La introducción del periodo en el aula

De acuerdo a las observaciones, cada curso posee una dinámica particular de ubicar a este periodo en el tiempo histórico e introducirlo en clases. En el área de FCC, a pesar de que el tema se desarrolla en una sola sesión, es presentado como un proceso de larga duración, que atraviesa cerca de 20 años de historia; y es introducido a través de dos preguntas generales (1) ¿qué sucedió en el Perú entre los años 1980-2000? y (2) ¿dónde inició el terrorismo? Mientras que, en el curso de Historia, el periodo es trabajado bajo una mirada fragmentada de la historia, es decir, no como un proceso, sino en cuatro momentos distintos que representan pequeños sucesos dentro de los cuatro gobiernos presidenciales en los que se desarrolló la violencia.

Previo a que los docentes de FCC planteen sus dos preguntas generales sobre la violencia política, cada uno emplea la técnica que considera que ayudará a sus estudiantes a identificar más fácilmente el suceso histórico. Juan, por ejemplo, recurre a la lectura de un texto que se encuentra en el libro oficial de FCC, titulada “Los frutos amargos de la guerra”. En este se narran las memorias de un poblador ayacuchano sobre el impacto de una guerra en la población y su espacio geográfico. Al finalizar la lectura, el docente plantea a sus estudiantes preguntas reflexivas: “¿tienen ustedes ideas de a qué se refiere esta pequeña historia titulada “los frutos amargos de la guerra”? ¿Tienen idea de a qué guerra se refiere?”. Si bien en la lectura no se especifica el periodo, los estudiantes logran identificar que se trata de un poblador que comparte sus memorias sobre cómo los peruanos vivieron después del terrorismo (término que emplean los y las estudiantes para nombrar al periodo de violencia).

### I.E “San Martín”

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (de ahora en adelante FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Número de estudiantes:** 32

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm.

10:18 am: el docente se dirige a sus estudiantes y les dice que a continuación les leerá un relato con el objetivo de que ellos identifiquen cuál será el tema de la clase. El relato se llama “*Los frutos amargos de la guerra*”.

#### Los frutos amargos de la guerra

Recuerdo cuando veía al apu Razuwillca desde mi casa de Ayacucho, cubierto de nieve en las mañanas cristalinas de invierno. Han pasado muchos años y una guerra, la peor desde aquella entre los orejones cusqueños y la confederación...

(Para ver el texto completo, ir a Anexo N°5)

Cuando el docente termina de leer les pregunta “¿*tienen ustedes ideas de a qué se refiere esta pequeña historia titulada “los frutos amargos de la guerra”?* ¿*Tienen idea de a qué se puede referir?*”

La mayoría de estudiantes quiere participar, pero a través de gritos. Al docente parece no incomodarle el desorden, intenta escuchar todas las respuestas. Los estudiantes responden cosas distintas: “las memorias de una guerra” “los daños causados por una guerra”. Otros especifican más el tema y señalan “como vivió la gente las acciones terroristas” “como vivió la gente después del terrorismo”. Y uno en particular brinda una respuesta que no se relaciona con la pregunta original: “surgió en Ayacucho”.

La docente Sol, en cambio, introduce el tema como lo indica la sesión de aprendizaje de esta área curricular, titulada “Rechazando todo tipo de violencia” (herramienta pedagógica que ya había empleado para introducir otros temas en sus clases). Primero, expone las competencias y capacidades que sus estudiantes deben alcanzar finalizada la clase; y luego, plantea las preguntas generales.

### Imagen N°15

#### Sesión de Aprendizaje: Rechazando todo tipo de violencia

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE			NÚMERO DE SESIÓN
			4/7
TÍTULO DE LA SESIÓN			
Rechazando todo tipo de violencia en el país			
APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES	
Participa en asuntos públicos para promover el bien común.	Asume una posición sobre un asunto público que le permita construir consensos.	Cuestiona los argumentos de quienes limitan los derechos de las personas.	

Fuente: MINEDU 2017

En el caso de la docente Sol, pese a que escribió en la pizarra el título, las competencias y capacidades, los estudiantes no lograron entender el objetivo de esa explicación. Esto se vio reflejado cuando preguntó “¿qué sucedió en el Perú entre los años 1980-2000?” y no obtuvo respuesta alguna. Frente a ello, la docente decidió apoyarse en el libro oficial de FCC, y procedió a escribir en la pizarra un nuevo título que extrajo de dicha publicación: “*Un pasado doloroso: la crisis de la violencia política en el Perú*”. Luego, cambia la pregunta inicial por una más sencilla y que apela a la transmisión de una memoria familiar: “¿qué les han contado sus padres, sus abuelos sobre esos años?”. Las respuestas de los alumnos son dos: “crisis económica” y “terrorismo” en los gobiernos presidenciales de Belaunde, García y Fujimori.

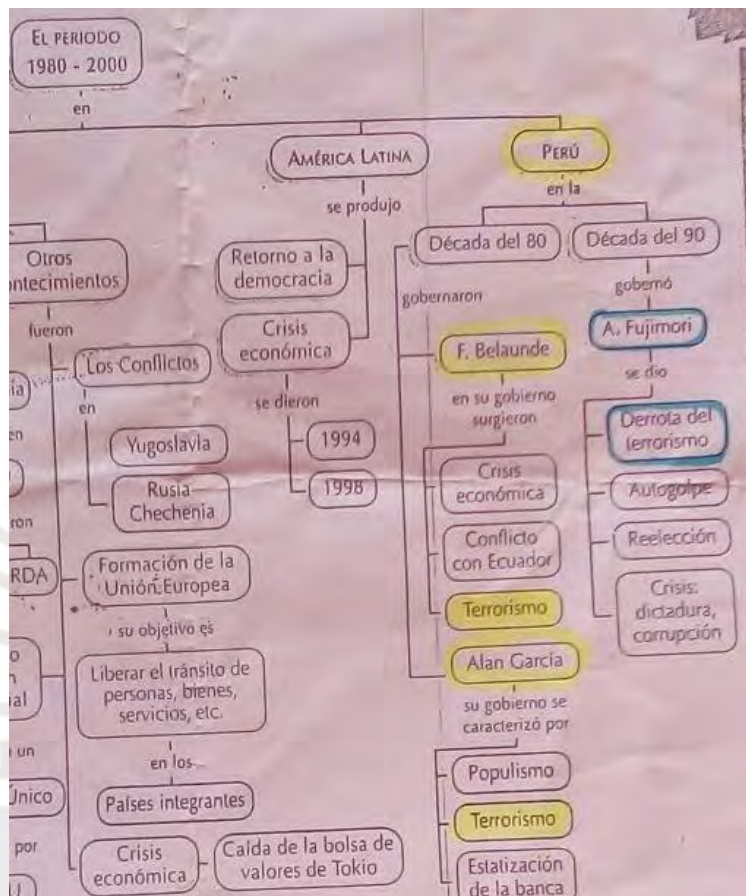
Observamos que Juan, a comparación de Sol, logra desde el primer momento que sus estudiantes puedan identificar rápidamente el periodo de la violencia política, gracias a que emplea un texto del libro que relata las memorias de un poblador ayacuchano. La docente Sol logra el mismo resultado que Juan recién cuando recurre a las memorias familiares. Al parecer, el recuperar la memoria colectiva en el aula, permite que los estudiantes sean capaces de agrupar esos acontecimientos de dolor y ubicarlos en un periodo que ellos denominan “terrorismo”.

En los cursos de Historia, la dinámica docente tiene otros matices. El periodo de violencia política no es un tema, es un subtítulo dentro de otros temas más grandes: los gobiernos presidenciales de Belaunde, García y Fujimori. Esto se puede observar más claramente en la clase de Glenda. La docente llevó al aula un papelógrafo que resumía los acontecimientos históricos nacionales e internacionales de los años 1980-2000, tal como se muestra a continuación:



## Imagen N° 16

## Mapa conceptual de Glenda, docente de Historia



Fuente: Libro extraoficial de "Historia, Geografía y Economía" de la Editorial Norma (2013).

En la imagen identificamos que el proceso histórico peruano, según lo expuesto por la docente, está dividido por décadas y gobiernos. En la década del 80, el "terrorismo" (como se denomina al periodo) se encuentra como un subtítulo dentro del gobierno de Belaunde y García; y en la década del 90, dentro del gobierno de Fujimori, pero bajo el nombre de "derrota del terrorismo". Cabe mencionar que este mapa conceptual no corresponde al libro oficial de "Historia, Geografía y Economía" de la Editorial Santillana (2015), sino al de la Editorial Norma del año 2013 que la docente consiguió de un colegio privado. Glenda señala que prefiere utilizar este último porque es más amigable para el docente y brinda mayor estructura y claridad en los temas a través de mapas conceptuales (que ella llama "telarañas"); en cambio, considera que el libro

actual del MINEDU tiene información dispersa, una opinión que refuerza tras haber escuchado en la televisión críticas sobre los contenidos de enseñanza.

Como pudo ver en mis clases, yo utilizo más Editorial Norma porque emplea telarañas. Te da un panorama más amplio de la historia y de lo que tienes que estudiar, luego ya profundizo. Si no tienes estructura, bien difícil que yo pueda captar qué temas tendría que desarrollar en cada etapa de la historia. Además, mire [señala el mapa conceptual del periodo 1980-2000] hay una secuencia y coherencia. En cambio, en Santillana todo es abierto. Además, ha salido en la televisión que este libro de quinto no tiene las enseñanzas, no dice todo lo que debe decir y tiene poca información. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

En contraste, la otra docente de Historia, Ana, sí utiliza el libro oficial de Historia de la Editorial Santillana (2015) porque lo considera un material que invita a la reflexión: “parece que la idea del libro es enfocar la realidad. Pero sobre todo como tú este la asimilas y qué opinión puedes tener de lo que paso” (Ana, docente de FCC, 51 años). En este, la violencia política es presentada dentro de cada gobierno presidencial, pero también como temas aparte, titulados “La crisis de la violencia” y “La lucha contra el terrorismo”. A pesar de ello, lo que se pudo observar en sus clases es que, al igual que Glenda, introdujo el tema de la violencia política solo como un apartado dentro de cada gobierno presidencial.

Cuando se les preguntó por las razones de su forma de enseñanza, las docentes de Historia señalaron que preferían enseñarlo a la “antigua”, es decir, dentro de cada gobierno, porque eso les permitía abarcar diferentes temas, y a sus estudiantes comprender mejor la temporalidad y el contexto: “Es mejor a la antigua porque si no nunca terminamos. Son muchos temas, no nos podemos detener en todos, pero sí tocarlos de pasada en cada gobierno. Además, para que entienda el contexto en el que ocurre” (Ana, docente de Historia, 51 años). No obstante, Glenda en otros momentos ha señalado que ella decide cuando explayarse o no en un tema, independientemente de la programación, la cual muchas veces a su juicio limita el proceso de enseñanza-aprendizaje: “No siempre uso la programación, si pongo ese tiempo ya no enseñaría nada, solamente el título. Yo lo hago a mi criterio, así me llamen la atención, digan lo que me digan, así me vengán a monitorear, yo enseño de acuerdo a mi conciencia” (Glenda, docente de Historia, 64 años).

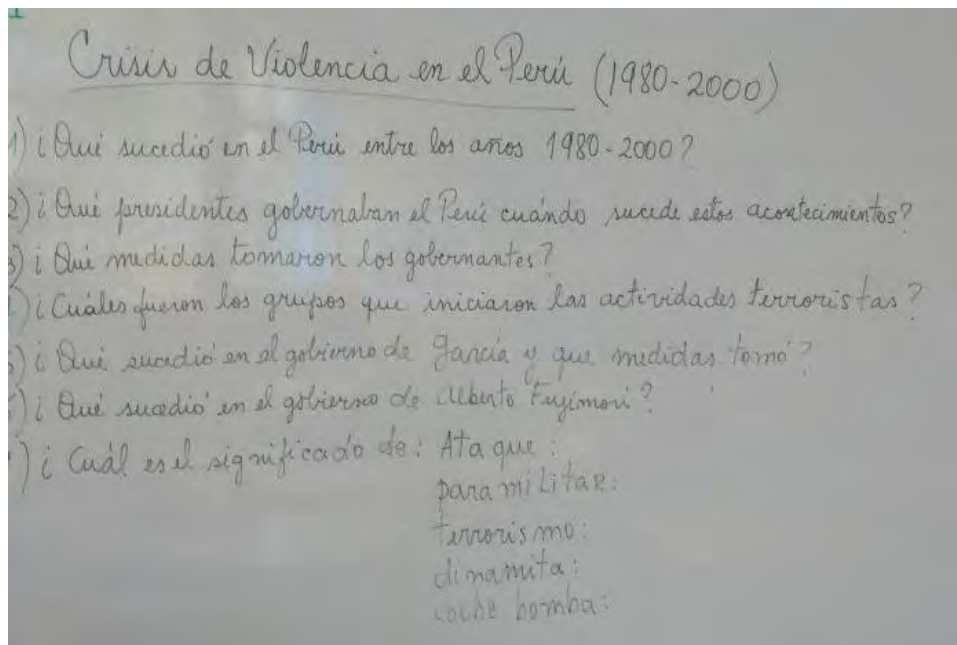
Entonces, vemos que las docentes de Historia, Ana y Glenda, se apropian de la programación de la enseñanza de la historia y, específicamente, de la violencia política, no de una forma directa y acrítica, sino que evalúan estratégicamente cuándo hacerlo. En ese sentido, al ser un tema de historia reciente, con toda la complejidad que eso representa, es que han decidido enseñarlo como un subtítulo dentro de cada gobierno presidencial. Esta es la misma postura por la que también apuestan los docentes de FCC cuando les ha tocado enseñar el tema en el curso de Historia en 5to de secundaria: “Sí, en un determinado gobierno, como UN SUB-TÍTULO [énfasis hecho por el entrevistado], pero no estudiando el movimiento revolucionario” (Juan, docente de FCC, 59 años). Sin embargo, como señalan Valle y Frisancho (2015), esta manera de proceder no solo refleja temor y autocuidado, sino también la formación pedagógica que han recibido en Ciencias Sociales, en la que los gobernantes, por lo general, son el eje articulador de las narrativas históricas.

#### **4.2. Las heterogéneas y contradictorias formas de nombrar al periodo**

En relación a la manera de nombrar el periodo entre 1980-2000, se pudo observar que los cuatro docentes prefieren utilizar el término “terrorismo” cuando explican el tema, cuentan anécdotas del periodo y dialogan con los estudiantes. No obstante, para aspectos escritos (colocar el título en la pizarra, indicar que los estudiantes escriban en el cuaderno) los docentes de FCC, Sol y Juan, y solo una de las docentes de Historia, Ana, recurren a los términos que señalan en sus libros: “Crisis de violencia” y “Crisis de la Violencia Política en el Perú (1980-2000)”, respectivamente.

## Imagen N°17

Clase de Sol, docente de FCC



Fuente: Elaboración propia.

La otra docente de Historia, Glenda, solo emplea en sus clases el término “terrorismo”. Tal como lo mencionó en la entrevista, para ella esta es la única manera en la que se debería nombrar al periodo, pues engloba las acciones de terror por parte de un grupo de delincuentes que quisieron llegar al poder por el abuso de la fuerza. La docente refuerza su argumento con lo que señaló el Congresista del Partido Fuerza Popular, Marco Miyashiro, el día que habló del terrorismo con los estudiantes de 5to de secundaria del colegio “San Martín”.

Fue terrorismo porque esos son delincuentes que mataron, que querían llegar al gobierno, pero por la fuerza. Secuestraban niños, los amaestraban, así como están ahora en Siria. Inclusive cuando vino el congresista pasó un video donde un niño de más o menos 8 años agarraba del pelo a un hombre y le cortó el cuello. Eso es terror, señorita, eso no es guerra civil o un simple conflicto interno (...). (Glenda, docente de Historia, 64 años)

Entonces, de acuerdo a lo observado en clases y lo conversado en las entrevistas, los y las docentes consideran que “terrorismo” es la manera correcta de englobar lo ocurrido en el Perú entre los años 1980-2000. Además, se sienten seguros de utilizar el término en sus clases porque tiene respaldo político a nivel nacional e incluso dentro de su institución educativa, sobre todo desde la visita

del Congresista Miyashiro. Sin embargo, esta creencia se ve tensionada cuando tienen que emplear los materiales oficiales del MINEDU, porque encuentran otra manera de nombrar al periodo, como “crisis de la violencia”. Y como tampoco desean salirse de las indicaciones técnicas, que luego son monitoreadas por la Coordinadora del Área de CC.SS., es que deciden emplear este término solo en registros escritos, mientras que “terrorismo” para las explicaciones más cotidianas que se expresan en la oralidad; a excepción de Glenda que solo utiliza este último.

El término propuesto por la CVR, “Conflicto Armado Interno”, no fue utilizado en ninguna de las clases observadas. En las entrevistas algunos docentes señalaron que se trataba de una manera de nombrar al periodo muy académica, hecho por y para académicos: “Eso fue hecho por académicos de la católica [se refiere a la PUCP] ¿verdad? [...] Para mí es un término que se usa más en esos espacios” (Sol, docente de FCC, 57 años). De acuerdo a ello, pareciera que cada término se vuelve jerárquico y asignable a un grupo social o espacio determinado, como si no pudieran complementarse sino más bien tensionarse. Esto podría generar confusiones entre los y las estudiantes y limitar la comprensión total del periodo, ya que como menciona Renata Bregaglio el conflicto armado interno y el terrorismo no son excluyentes, sino que pueden nutrirse el uno del otro: “Mientras el primero hace referencia al tipo de conflictividad vivida, el segundo se refiere a los actos de violencia concretos perpetrados” (IDEHPUCP, 2013)<sup>49</sup>. Los docentes demuestran entonces no conocer plenamente los significados detrás de cada término ni las diversas miradas que existen en la historia reciente.

---

<sup>49</sup> <http://idehpucp.pucp.edu.pe/opinion/terrorismo-o-conflicto-armado/>

### 4.3. Las causas del periodo

Las observaciones apuntan nuevamente a que cada área curricular desarrolla una dinámica particular de enseñanza. En el curso de FCC, los docentes no trabajan las causas que se exponen en el libro oficial, lo que realmente ocurre es que se elabora una contextualización temporal, geográfica e ideológica del surgimiento de la violencia política. Sol, por ejemplo, menciona que el terrorismo inició porque el grupo terrorista PCP-SL decidió quemar las ánforas en la localidad de Chuschi, departamento de Ayacucho, durante las elecciones presidenciales de 1980.

#### I.E. "San Martín"

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz"

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

---

[...] Sol: ¡Muy bien! Como ya todos sabemos, el terrorismo empezó con el primer atentado de Sendero Luminoso, que fue la quema de ánforas en...  
Ests: Ayacucho, Chuschi

Juan, en cambio, expone como causa que las ideas comunistas de la Unión Soviética hayan llegado al Perú y que el PCP-SL las haya tomado como parte de su ideología:

#### I.E "San Martín"

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (de ahora en adelante FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

---

Juan: "Miren, la Unión Soviética tenía ya esas ideas, mucha gente viaja allá a conocer su cultura. De ahí nacen las ideas del comunismo que se expande a varios lugares del mundo, uno de ellos el Perú, entonces, de ahí toman su ideología SL" (parte de la observación de la clase de Juan).

De acuerdo al libro oficial de FCC, las causas son las brechas socioeconómicas, las desigualdades étnico-culturales y las limitaciones del Estado para garantizar el orden. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, ninguna es trabajada a profundidad, sino mencionadas en dos líneas. En ese sentido, identificamos dos factores (1) los docentes no encuentran en el libro oficial de FCC contenido sólido sobre las diversas causas sociales, políticas y económicas que hicieron posible el inicio y despliegue de la violencia política, y (2) las causas que emplean se enmarcan en un esquema lineal de acción-reacción que omite la complejidad de los aspectos estructurales y coyunturales a nivel nacional, regional y local.

En el área de Historia las causas sí son trabajadas como parte de un proceso histórico, es decir, como una concatenación de eventos acumulativos que permiten dar sentido al momento histórico que está siendo enseñado. Sin embargo, estas se reducen a eventos políticos que no son justificados por medio de cifras o fuentes históricas, sino que responden a conocimientos que las docentes han ido adquiriendo a lo largo de su práctica profesional durante y sobre ese periodo. Así mismo, descuidan las explicaciones sociales y económicas. Este es el caso de Ana, quien menciona solo el escenario político en el que se gestó el PCP-SL. Ella señala que la disputa ideológica entre los partidos de izquierda, tras el regreso de la democracia al país, ocasionó que el PCP-SL se separe del Partido Comunista Peruano por no encontrarse de acuerdo con la participación en las elecciones municipales de 1981 y más bien simpatizar con la lucha armada. Al revisar el libro de “Historia, Geografía y Economía” actual de la Editorial Santillana (2015), se encontró que esta información no es presentada.

## I.E “San Martín”

**Docente:** Ana  
**Curso:** Historia, Geografía y Economía  
**Aula observada:** 5to A  
**Fecha:** 29/11/2017  
**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales  
**Tema:** El regreso de la democracia  
**Hora de inicio y fin:** 1:15-2:45

La docente explica el surgimiento del terrorismo durante el gobierno de Belaunde, como consecuencia de las ideologías de izquierda, específicamente la izquierda que seguía Sendero Luminoso.

**Ana:** como ya les había señalado anteriormente, la Izquierda Unida había ganado algunas alcaldías en las elecciones municipales del 81. Sin embargo, había otro grupo que se separó del Partido Comunista Peruano, como “Sendero Luminoso”. Este grupo tenía otras ideas, mientras que la izquierda que estaba en el gobierno quería el regreso de la democracia, Sendero Luminoso quería, y de hecho hizo la revolución.

**Ests:** ¡Ah! Y como no querían democracia quemaron las ánforas de votación ¿no?

**Ana: exactamente.** Sendero atacó en Chuschi, en el departamento de Ayacucho, así se inició el terrorismo.

En el curso de Historia pareciera que se tiene una interpretación más macro del proceso histórico al mencionar el retorno de la democracia como hecho desencadenante del accionar del PCP-SL; sin embargo, continúa presente la idea de que la causa principal de la violencia política fue la decisión de esta organización de quemar las ánforas en Chuschi. En ese sentido, se sigue cayendo en explicaciones monocausales, pese a que las docentes de Historia tienen la posibilidad de articular este periodo con otros acontecimientos que se explican dentro de cada gobierno presidencial.

En general, lo que se pudo observar es que las causas oficiales son omitidas y, por lo tanto, también la reflexión. Carretero, Rosa y Gonzales (2006) nos recuerdan que las causas son importantes porque “no solo tratan de entender y explicar por qué pasó lo que pasó, sino sobre todo por qué los agentes actuaron como lo hicieron; algo que necesariamente implica entender para qué lo hicieron y en qué acertaron y en que no” (p.25). Este ejercicio crítico-reflexivo no se encuentra en la práctica profesional de los docentes y, por lo tanto, tampoco en el desarrollo de las competencias y capacidades que impulsan ambas áreas curriculares.



#### 4.4. Los actores más importantes del periodo

Como ya se había mencionado en las causas, los docentes le atribuyen la responsabilidad del inicio del periodo de violencia política al PCP-SL y, de manera complementaria, al MRTA. La denominación que utilizan en las clases para referirse a ambos es la de “*grupos terroristas*”, y lo que enseñan principalmente son tres aspectos: los nombres de los líderes, los atentados emblemáticos y, en menor medida, la ideología política.

En primer lugar, respecto a *los líderes*, tanto docentes como estudiantes reconocen que la cabeza de la organización del PCP-SL fue Abimael Guzmán. Los nuevos datos que brindan los docentes en clases, y que no se encuentran escritos en los libros escolares, se relacionan con la biografía de este personaje. Por ejemplo, señalar que fue docente de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) y que actualmente está cumpliendo cadena perpetua en la Base Naval del Callao. Estos datos son novedosos para los estudiantes, quienes al recibir nueva información sienten la curiosidad de ahondar en el tema; sin embargo, existe resistencia por parte de los docentes en propiciar un debate con opiniones que vayan más allá de la información hermética y simple. El caso de Juan es quien expresa mejor esta situación. El docente de FCC se conforma con que sus estudiantes señalen que Abimael Guzmán está preso en la cárcel por haber matado a mucha gente, y evita responder a la pregunta sobre la transmisión de la ideología senderista por parte de este líder a sus estudiantes.

I.E “San Martín”

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (de ahora en adelante FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

El docente se acerca a la pizarra y escribe “PCP- ABIMAEEL GUZMÁN” (con letras mayúsculas). Luego se generó una interacción de preguntas y respuestas entre él y sus estudiantes.

Juan: ¿qué tipo de prisión tiene Guzmán?

Ests: **cadena perpetua**

Juan: ¿por qué?

Ests: **porque mato a mucha gente**

Juan: ¿qué más? ¿Qué hemos estado diciendo?

Est: **¡Ah ya! porque fue el líder de Sendero Luminoso**

Juan: muy bien

Regresa a la pizarra y comienza a explicar y escribir el perfil de Abimael Guzmán. Señala que está preso en la Base Naval porque cometió abusos excesivos junto a su grupo SL, señala que fue docente de Ciencias Sociales la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga

PCP - Abimael Guzmán

Líder de Sendero Luminoso  
Cadena perpetua, Base Naval  
Mató a mucha gente

Esta información fue nueva para los estudiantes, quienes preguntaron si realmente Guzmán había sido profesor y si en algún momento había transmitido su pensamiento terrorista a sus estudiantes. Sin embargo, el docente evade la respuesta y cambia de tema: comienza a hablar del MRTA.

En el caso del líder del MRTA no se da esta profundización, incluso existe una confusión entre docentes y estudiantes por señalar quién fue. Por ejemplo, en la clase de Juan, uno de sus estudiantes señala que el líder fue Augusto Polay, pero el docente lo corrige y señala que fue “Néstor Cerpa Palomino”. Si revisamos el libro de FCC (Anexo N°6), podemos constatar que el estudiante dio la respuesta correcta y el docente no. Pero, finalmente, la información que se aprende es la del docente, porque los estudiantes no emplean el libro oficial para constatar información, lo revisan usualmente con el objetivo de responder preguntas puntuales que se dejan como actividades en el aula.

**I.E “San Martín”**

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

Juan: A ver, ¿qué otros tipos de terrorismo hay?

Est: el Movimiento Revolucionario Túpac

Juan ¿quién lo dirigía?

Est: Augusto Polay

Juan: claro, por ahí estas. Pero fue Néstor Cerpa Palomino

En segundo lugar, analizaremos desde el punto de vista docente los hechos de violencia cometidos por el PCP-SL y el MRTA, denominados como actos terroristas o atentados terroristas. La manera en que son narrados estará en función al curso. En el área de FCC se hace principalmente un listado de los atentados sin recurrir a una diferenciación por organización. Por ejemplo, Sol emplea el texto oficial y junto a sus estudiantes revisan la página 58, que contiene la imagen de una torre eléctrica caída. La docente señala que los grupos terroristas volaban torres, ponían coches bomba, secuestraban y mataban autoridades. Juan también menciona los atentados en Lima llevados a cabo en el canal 2 de televisión y en la Calle Tarata (Miraflores).

Los docentes de FCC solamente hacen una diferenciación entre las acciones del PCP-SL y el MRTA cuando se trata de ataques “emblemáticos”. Al PCP-SL lo vinculan con ataques en Ayacucho, la quema de ánforas de Chuschi, principalmente; y al MRTA, con el secuestro en la Embajada de Japón.

**I.E. "San Martín"**

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz"

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

Siguiendo con la explicación de los grupos terroristas, la docente pregunta ¿qué actos cometían que podían llamarse terroristas?, los estudiantes dieron diversas respuestas, las más comunes fueron que ambos grupos mataban niños y secuestraban autoridades. Mientras ellos respondían, la docente ojeó su manual docente y continuó con las preguntas

Sol: ¡Muy bien! Como ya todos sabemos, el terrorismo empezó con el primer atentado de Sendero Luminoso, que fue la quema de ánforas en...

Ests: Ayacucho, Chuschi

Sol: Y del MRTA seguro que sí se acuerdan

Ests: La Embajada de Japón

Ests: Chavín de Huantar

Sol: Y ¿saben cuál fue la estrategia?

[Silencio]

Sol: Los militares pusieron parlantes alrededor de la embajada y encendieron música, con el objetivo de que no escuchen que se estaban cavando un túnel. Los del MRTA pensaban que era una estrategia para cansarlos.

Como se puede observar, en el área de FCC los atentados terroristas solo son mencionados, pero no explicados. Incluso cuando narran el ataque a la Embajada de Japón lo hacen desde la visión de los militares, no del MRTA. Las acciones subversivas de ambos grupos son ubicadas geográficamente en Lima y Ayacucho. En ese sentido, se deja de lado la posibilidad de que los estudiantes conozcan cómo el resto del país experimentó la violencia terrorista, así como el poder vincular esos hechos con los lugares de procedencias de sus padres, madres o abuelos, que les permitiría entender las memorias de sus familias sobre ese periodo.

En el área de Historia, la explicación en clases de los atentados del PCP-SL y el MRTA se da por ubicación geográfica y diferenciando entre los tipos de acciones que cometían ambas organizaciones subversivas. Glenda mencionó que el PCP-SL fue el grupo terrorista que causó más daños en comparación al MRTA, ya que el primero atacó en todo el país y el segundo, solo en Lima. Esta exposición fue oral y no se empleó ningún material de apoyo en el momento. Ana, quien sí suele utilizar el libro oficial de "Historia, Geografía y Economía"

(2015) en sus clases, desarrolló otra explicación. Señaló que el MRTA apareció en 1984 para agudizar la crisis de la violencia y desplegó sus acciones a varias zonas del país, como el departamento de San Martín, donde se relacionó con el narcotráfico. En esa línea, se apoyó de un apartado del libro titulado “Junín: la ciudad asháninka frente al terrorismo”. Esto le permitió, a comparación de Glenda y los otros docentes de FCC, complejizar junto a sus estudiantes cómo afectó la violencia no solo en Lima o Ayacucho, sino también en la selva del país.

### Imagen N°18



Fuente: Libro de “Historia, Geografía y Economía” de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 144

En relación al tipo de atentados., la docente Ana, quien estudió y trabajó en provincia, mencionó que el PCP-SL mataba a las autoridades locales, dirigentes comunales, niños y reclutaba jóvenes a sus filas, mientras que el MRTA se rebeló contra las autoridades regionales y locales. Por su parte, Glenda, quien estudió y ejerció la docencia en Lima, enumeró los atentados de SL, tales como el del Canal 2 y el de la calle Tarata en el distrito de Miraflores. Esto le permitió ligar y compartir sus experiencias de miedo con los coches bombas. Para el caso del MRTA solo mencionó el atentado a la Embajada de Japón. La docente Glenda no utilizó el libro de texto oficial que contenía imágenes de dichas acciones terroristas y otras como el asesinato de María Elena Moyano, por lo que limitó el aprendizaje de sus estudiantes al no exponerse el material visual.

## Imagen N°19



Fuente: Libro de "Historia, Geografía y Economía" de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 78-179

## I.E. "San Martín"

**Docente:** Glenda  
**Curso:** Historia, Geografía y Economía  
**Aula observada:** 5to F  
**Número de estudiantes:** 32  
**Fecha:** 06/12/2017  
**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales  
**Tema:** La década del fujimorismo  
**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

SL	MRTA
Canal 2 Tarata (Miraflores) Coches bomba	Embajada de Japón

Luego de explicar los atentados que cometió tanto SL como el MRTA, comparte algunas de sus experiencias y los sentimientos que le todo ello le ocasiona.

Glenda: ¡qué dolor habrán sentido su familia, tanta gente que ha desaparecido sin saber o muerte sin esperárselo! Yo recuerdo que estaba enseñando en el colegio y apareció en las noticias el rescate a la Embajada de Japón. Era un día cualquiera como hoy; y paramos las clases y nos pusimos a ver.

Luego uno de sus estudiantes le pregunta por el episodio de Tarata

Glenda: eso fue en la noche. Teníamos que andar con mucho cuidado. Las bombas estaban por todos lados, incluso personas.

Los cuatro docentes al mencionar en clases los atentados terroristas inevitablemente transmiten con nostalgia sus vivencias personales. Es decir, se posicionan como víctimas de esa historia reciente, por más que en las entrevistas señalen que desean hacerlo desde la neutralidad, ya que la historia que están enseñando aún está presente y en el proceso pedagógico activan sus propias

memorias sobre el periodo. Como ya se había mencionado anteriormente, no solo enseñan el proceso de violencia política, también lo rememoran.

**I.E “San Martín”**

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

---

Retoma el tema de la clase, y explicar lo que él sintió en esos años de la violencia política

**Juan:** “acá en Lima cuando quemaba, las torres, no había luz, de verdad que las cosas en ese momento se pusieron muy complicadas para poder vivir”.

Finalmente, se analizó la ideología política del PCP-SL y el MRTA desde el punto de vista de los docentes. Esta información no se encuentra en los libros oficiales de FCC e Historia; y los docentes señalan estar de acuerdo con que su enseñanza no se incorpore en secundaria, y si se hiciera, tendría que darse con mucha responsabilidad. El rechazo a explicar en el aula la ideología de los grupos subversivos se debe a que existe un fuerte temor a que los estudiantes, al conocer el pensamiento de Marx o Mao, vuelvan a repetir lo que ocurrió en los años de la violencia política: una equivocada interpretación sobre estos autores y el surgimiento de grupos terroristas. Otro de los temores, que se refleja en sus respuestas, es ser considerados transmisores de ideologías de izquierda, comúnmente asociado al terrorismo. Para evitarlo, docentes como Ana se autodefinen como “demócratas”, posición ideológica que considera un arma de defensa para no ser acusada de apología el terrorismo. Cabe mencionar que Juan (docente de FCC) y Glenda (docente de Historia) no se oponen a que se enseñe a Marx o Mao, pero no en el tema del periodo de violencia política, sino en otros, como la Revolución Francesa.

No, porque los chicos son chicos. La mente de ellos no da. Por eso es que el terrorismo agarra y a los más jóvenes se los lleva. Entonces, no se debe tocar eso. Eso se tiene que ver en todo un año. Para enseñar el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, hay que tener capacidad. Entonces, si

nosotros yendo a la universidad se nos hace difícil entender ese tipo de cosas, imagínese a los muchachos. (Glenda, docente de Historia, 64 años)

No, no, no, Para qué. Hasta ahora no tengo problemas con nadie porque yo soy para todos. Nunca me han acusado de apología porque yo soy democrática. Como dice la película: ni con Dios ni con el Diablo. (Ana, docente de Historia, 51 años)

Pero muy adecuadamente porque usted sabe [silencio] Por ejemplo, un alumno te dice “profesor, ¿ellos por qué son de izquierda?” Tú no les vas a leer a Mao, porque los alumnos lo van a tergiversar. Si les vas a leer un poco del capitalismo, de Marx, eso en la época de la Revolución Francesa. Ahí se toca a filósofos, economistas. Ahí sí se puede ver ¿qué es la revolución?, ¿por qué el cambio del mundo y del sistema? Pero, aunque tampoco un alumno va a poder entender a Mao, las tesis filosóficas. Hay muchas cosas que deberían obviarse. (Juan, docente de FCC)

A pesar de todos los problemas que perciben los docentes para enseñar las ideologías de los grupos subversivos, en las observaciones se pudo identificar que estos hacen el esfuerzo por explicarlas, pero al no contar con información oficial, lo enseñan en base a los conocimientos que han ido adquiriendo como educadores. Hablan de “la izquierda”, “el comunismo”, “el socialismo” y el “capitalismo”.



**I.E “San Martín”**

**Docente:** Juan

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica (FCC)

**Aula observada:** 5to G

**Fecha:** 15/11/2017

**Unidad del libro:** Convivencia democrática y cultura de paz

**Tema del libro:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

A las 10:45 señala que realizarán una actividad. El docente antes de dar las indicaciones, vuelve a revisar su libro y considera pertinente explicar algo más sobre el tema. Lo siguiente que hace es escribir en la pizarra las siglas PCP y se vuelve a dar la dinámica pregunta-respuesta

Juan: ¿qué significa PCP?

Ests: Partido Comunista del Perú

Est: su fundador fue Mariátegui

Juan: a ver, ¿qué ideas representan?

Ests: socialistas

Juan: Miren, la Unión Soviética tenía ya esas ideas, mucha gente viaja allá a conocer su cultura. De ahí nacen las ideas del comunismo que se expande a varios lugares del mundo, uno de ellos el Perú

Est: en China

Juan: claro, también en China

Est: tienen ideas comunistas, profesor, es una doctrina política

Juan: A ver ¿de qué habla el comunismo para las personas?

Ests: igualdad para todos, los mismos derechos

El docente, luego de las respuestas explica que en el comunismo no hay diferencias y que hasta en el mínimo detalle son iguales, como en la ropa.

Esta explicación la lleva al plano peruano. Señala que viene al Perú con el Partido Obrero, conocido como el Grupo de Trabajadores Marxistas, quienes buscaban que no existan diferencias de clases. Luego, les pregunta a sus estudiantes si ellos creen que Abimael Guzmán formó el grupo Sendero Luminoso para que todos sean iguales. Frente a ello, muchos estudiantes señalan que no porque vivía con lujos y en Lima.

El docente escucha las intervenciones, pero hace otra pregunta ¿ustedes saben lo que es el capitalismo?

Ests: es un enfoque económico

Juan: ¿qué busca el capital?

Est: inversión

Juan: ¿qué hago con esas inversiones?, ¿qué sistema económico tiene Perú?

Ests: liberalista

Juan: en el liberalismo el dinero es el principal centro de la economía para poder atraer inversiones del extranjero. Las empresas solamente benefician a un determinado grupo, lamentable, pero esas son las ideas del capitalismo.

Cabe mencionar que, en clases, los estudiantes desean conocer más sobre la situación actual de los grupos terroristas, y no temen en generar debates en el aula. Esto se vio principalmente reflejado en la clase de Sol, docente de FCC.

Uno de sus estudiantes le preguntó: “¿qué pasaría ahora que están saliendo en libertad los terroristas?” La docente respondió rápidamente que no volverá a pasar lo mismo que en los ochentas porque ahora se protege mucho los derechos humanos y la sociedad peruana ha aprendido a no seguir ideas terroristas. Cuando quiso cambiar de tema, otro de sus estudiantes muestra su posición en contra del mausoleo<sup>50</sup> donde los familiares de terroristas los han enterrado. La docente respondió que todos tenían derecho a enterrar a sus muertos. Tras ese comentario, todos querían participar. Sol sintió que la situación se desbordaba, por lo que inmediatamente cambió de tema.

#### I.E. “San Martín”

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz”

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

Cuando la docente iba a seguir profundizando en el tema, uno de los estudiantes preguntó:  
Est: ¿qué pasaría ahora que los terroristas estaban saliendo en libertad?

**Sol:** Bueno, ya han cumplido entre 20 a 25 años de prisión y tienen que salir, pero **no creo que vuelva a pasar lo mismo porque ahora se protege mucho el tema de los derechos humanos y el país ha aprendido a no seguir ideas terroristas.**

Otro alumno señala que le parece incorrecto que ahora los terroristas quieren tener un cementerio solo para ellos. Se generó un debate sobre si los terroristas deberían tener o no un espacio para enterrar a sus muertos, la docente indicó

**Sol:** **Ellos solo buscan un lugar donde trasladar a sus muertos.**

Luego de esa respuesta sentía que la situación se estaba desbordando, así que señaló que lo que estaba mal era hacer arengas. Luego señaló que Abimael Guzmán nunca saldrá en libertad porque tiene cadena perpetua.

**Sol:** A ver, silencio. Déjenme hablar. **Lo que sí está mal es que hagan arengas.** Pero, por ejemplo, alguien que nunca saldrá será Abimael Guzmán porque tiene cadena perpetua. Así que estemos tranquilos

La docente vuelve a ojear su manual del docente y escribe en la pizarra el nombre de los tres presidentes que gobernaron durante el periodo de violencia política.

<sup>50</sup> En diciembre de año 2018 el mausoleo fue derrumbado por agentes de la Policía Nacional y con ayuda de algunos civiles. <https://peru21.pe/lima/sendero-luminoso-inicia-demolicion-mausoleo-comas-449977>

Según la evidencia, la enseñanza de la violencia política, y específicamente de las acciones de los grupos terroristas, puede colocar a los docentes en situaciones difíciles de manejar y solucionar según su criterio. Dubet y Martuccelli (1997) ya mencionaban sobre la “clase frágil” y el impacto de la heterogeneidad de los estudiantes en la experiencia de los docentes, la cual se agudiza si recordamos que al ser un tema de historia reciente diversas memorias se activan (Jelin, 2012), incluso las del propio docente.

La enseñanza en el aula sobre los grupos terroristas, implica también que los docentes recuerden y hagan referencia a quienes mitigaron sus acciones, es decir, la Policía Nacional del Perú y las *Fuerzas Armadas* (FF.AA.), específicamente el Ejército. De acuerdo a los libros escolares de FCC e Historia, estos contribuyeron a devolver el orden al país, al mismo tiempo que emplearon acciones represivas muy duras para combatir al PCP-SL y al MRTA. La consecuencia de la estrategia contrasubversiva ocasionó que militares y policías violen derechos humanos, especialmente de la población peruana más vulnerable.

#### Imagen N°20

##### **La estrategia contrasubversiva del Estado**

Las Fuerzas Policiales se vieron desbordadas por las acciones de SL, por lo que a fines de 1982 el presidente Belaunde entregó a las Fuerzas Armadas el control de la lucha antisubversiva. En su accionar, los militares aplicaron una estrategia represiva equivocada que no logró detener la subversión, originando crímenes y violaciones de los derechos humanos, en especial contra la población campesina, que quedó atrapada en una espiral de violencia. Algunos casos emblemáticos fueron los de Socos (noviembre de 1983), Pucayacu (agosto de 1984) y Accomarca (agosto de 1985).

Fuente: Libro de Historia de 5to de secundaria. Editorial Santillana (2015)

De acuerdo a las entrevistas y observaciones de clases, este discurso oficial no es compartido por todos los docentes. Ellos señalan que militares y policías cometieron “excesos”, pero no son capaces de decir que violaron derechos humanos. Por el contrario, justifican estos “errores” como necesarios para combatir el terrorismo y poner fin al sufrimiento de todos los peruanos. Esta

narrativa se corresponde con la versión que las FF.AA. han plasmado en su libro oficial “En honor a la verdad” (2012) sobre su rol en la época de la violencia política. Son los docentes de FCC, Sol y Juan, y la docente de Historia, Glenda, quienes principalmente la transmiten.

I.E. “San Martín”

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz”

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

---

Luego de contarles a sus estudiantes que en Ayacucho llegaban los senderistas a las comunidades y mataban a las autoridades públicamente, la docente menciona que la labor de los militares fue muy importante:

Sol: Llegaron los militares y comenzaron a patrullar. Entonces, eso ya no pasaba.

Est: ¿qué hicieron?

Sol: se declararon zonas de...

Ests: emergencia

Sol: Claro, eso les daba el control absoluto, quizá ahí **cometieron errores, como se dice, pero era necesario terminar con el terrorismo porque el número de muertos seguía creciendo**

Por su parte, la otra docente de Historia, Ana, tiene una posición crítica sobre las FF. AA en sus clases. Tal como se indica en el libro de Historia (material que utiliza constantemente) la docente sí menciona que violaron derechos humanos. Para explicar esta idea a sus estudiantes recurre a sus recuerdos y experiencias de esos años. En esa línea, señala que militares y policías abusaron de su poder en las comunidades andinas y violaron a mujeres quechuahablantes. Esta información la compartió también en las entrevistas: “Yo pienso que de ambas partes ha habido una criminalidad. Cuando yo estuve en esa comunidad se llevaban su comida a balazos, hasta abusos sexuales a mujeres quechuahablantes. ¿Quién ha hecho los abusos sexuales? no son los terroristas, fue el Ejército. Yo recuerdo los niños abandonados por los Sinchis. La gente campesina pagó la peor parte” (Ana, docente de Historia, 51 años).

**I.E. "San Martín"**

**Docente:** Ana

**Curso:** Historia, Geografía y Economía

**Aula observada:** 5to A

**Fecha:** 29/11/2017

**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales

**Tema:** El regreso de la democracia- El segundo gobierno de Belaunde

**Hora de inicio y fin:** 1:15-2:45

Antes de comenzar la clase sobre el gobierno de Fujimori, la docente hace una recopilación de las clases anteriores: gobierno de Belaunde y gobierno de García. En el transcurso de la explicación, pide a sus estudiantes que ubiquen en la página 147 del libro escolar de Historia, específicamente en el subtítulo "La estrategia contrasubversiva del Estado".

Ana: En el gobierno de Belaunde la estrategia de **los militares no detuvo la violencia, al contrario, la incrementó porque ellos también violaron derechos humanos.**

Ests: ¡a la población campesina!

Ana: fueron los más afectados, pero no los únicos

Ests: el grupo Colina

Ana: Eso ya lo vamos a ver luego. Pero, a ver, **cuando trabajé en la sierra, en una comunidad, los Sinchis violaron a mujeres y no se hacían cargo de los nacidos.**

Eso originó resentimiento en las mismas mujeres y más pobreza a la comunidad.

Luego, en el gobierno de García, **se creó el Comando Rodrigo Franco.** Bien, ahora en el gobierno de Fujimori pasaron otras cosas, se usaron otras estrategias [...]

En la sesión de clase de Ana también se puede observar que la intervención de los y las estudiantes es a través de palabras y no de oraciones articuladas con argumentos detrás; por ejemplo, "¡a la población campesina!". La docente parece no notarlo porque continúa con su explicación sobre la violación de derechos humanos de los militares, pero nuevamente uno de los estudiantes la interrumpe y menciona "¡el grupo Colina!". Ana en lugar de recoger y desarrollar esa idea, menciona que se hablará de ese grupo en el gobierno de Fujimori, que es donde corresponde, porque ahora está hablando de los militares en el gobierno de García. Nuevamente persiste el desarrollo de una clase esquemática, organizada por gobiernos y que no puede adaptarse a estudiantes con diversas maneras de expresar sus conocimientos.

Como veremos en la siguiente observación, la otra docente de Historia, Glenda, también menciona a los grupos paramilitares Rodrigo Franco y Grupo Colina dentro de cada gobierno presidencial. Pero mientras Ana tiene una

posición crítica hacia ellos, Glenda lo hace de forma breve y con un tono de justificación, pues hablar de ello activa recuerdos del pasado: la muerte de uno de sus estudiantes durante el servicio militar.

I.E. "San Martín"

**Docente:** Glenda  
**Curso:** Historia, Geografía y Economía  
**Aula observada:** 5to F  
**Número de estudiantes:** 32  
**Fecha:** 06/12/2017  
**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales  
**Tema:** La década del fujimorismo  
**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

La docente habla de las FF.AA.:

Glenda: como les mencioné en la clase pasada, Alan García trabajó con la Policía Nacional. A ver, ¿recuerdan cuál fue el comando creado por García?

Ests: **Rodrigo Franco**

Glenda: ¿cuáles fueron sus acciones?

Ests: mataban a terroristas

Glenda: Sí, se le conocía como el escuadrón de la muerte. Ya con Fujimori y Montesinos entró el Servicio de Inteligencia porque todo se estaba desbordando, así que tomaron medidas más rápidas.

Ests: ¡como el **grupo Colina!**

Glenda: sí, o como el grupo **GEIN del señor Miyashiro** ¿recuerdan? Ambos tenían que obedecer órdenes

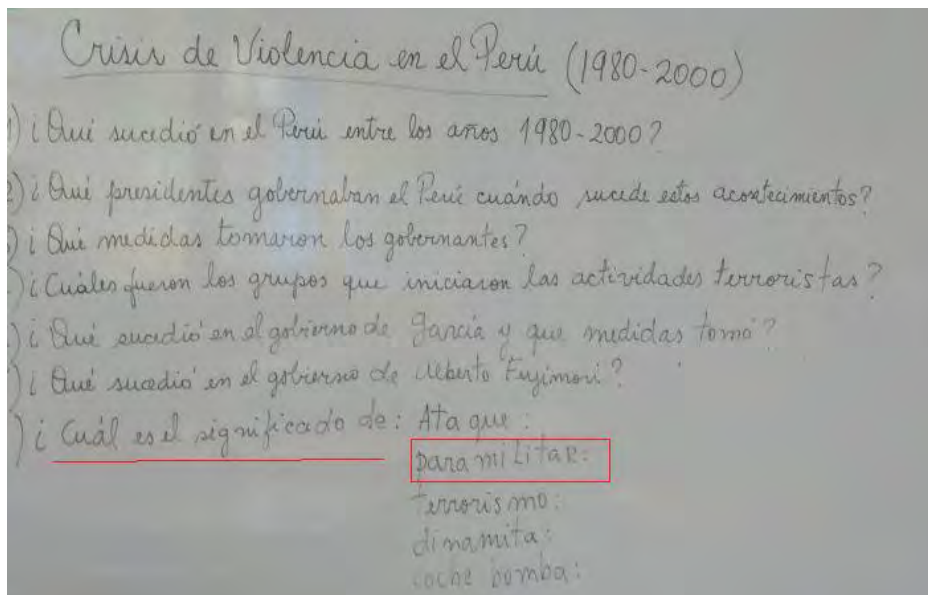
Est: yo quiero ser militar

Glenda: Ahora hay militares que no son reconocidos por sus labores heroicas. Ellos solo cumplían órdenes. Por ejemplo, **mi alumnito que era policía, murió haciendo su servicio militar, lo mataron los terroristas**. Ahí era o mueres tú o mueren ellos, tenían que defenderse.

Por el contrario, en las clases de FCC los docentes no mencionan a ninguno de los dos grupos paramilitares. Aun así, Sol les deja a sus estudiantes como actividad práctica definir la palabra "paramilitar" (ver imagen N°21).

## Imagen N°21

Clase de Sol, docente de FCC



Fuente: Elaboración propia.

Lo que sí hacen los docentes de este curso es visibilizar y enaltecer las acciones de defensa de las FF.AA. Por ejemplo, recurren a uno de los casos más emblemáticos: la operación Chavín de Huantar, en el que un comando de militares elaboró una estrategia táctica para rescatar a un grupo de rehenes de la Embajada de Japón que se encontraba secuestrado por el MRTA. En esa línea, el mensaje principal que se trasmite en el aula sobre los militares y policías es el de héroes de la patria, quienes dieron su vida y contribuyeron a acabar con el terrorismo. Así mismo, si bien se les reconoce "excesos", estos son rápidamente justificados por los docentes, ya sea por temores o porque se activan recuerdos del pasado que les permiten simpatizar con militares y policías. Por ejemplo, en el caso de Glenda, quien además invita a pensar a sus estudiantes sobre la situación actual de las FF. AA: la discapacidad física y los temores.

I.E. "San Martín"

Docente: Glenda  
 Curso: Historia, Geografía y Economía  
 Aula observada: 5to F  
 Número de estudiantes: 32  
 Fecha: 06/12/2017  
 Unidad: Un periodo de transformaciones sociales  
 Tema: La década del fujimorismo  
 Hora de inicio y fin: 10:15 am- 12:00 pm

Luego de haber contado la historia de su alumno "carlitos", Glenda termina la explicación con esta reflexión:

*"Hay que pensar ahora por nuestras Fuerzas Armadas. ¿Cuántos héroes de la patria han quedado mutilados? Otros tienen que vivir escondidos porque a veces se les responsabiliza de muertes, solo por el hecho de haber llevado el uniforme. Gente inocente murió, pero es así en una guerra. Pero los irresponsables fueron otros, los terroristas"*

La información sobre las víctimas de las fuerzas del orden está en el libro de Historia (ver imagen N°17) pero no se usa. Es un contenido que expresa la cantidad de militares y policías que murieron o quedaron con alguna incapacidad física. Sin embargo, los docentes recurren a la reflexión de su experiencia, antes que a los contenidos oficiales del MINEDU, materializados en los materiales escolares.

Imagen N°22

**Las víctimas entre las fuerzas del orden**

Según información de los institutos castrenses y del Ministerio del Interior, la violencia causó 1600 muertos y dejó a 1700 miembros de las **Fuerzas Armadas** con discapacidad. En la **Policía Nacional**, las cifras arrojan 568 fallecidos, 754 heridos y 101 personas con alguna discapacidad. Es probable que esta cifra sea superior: Las personas con discapacidad, viudas y deudos de los miembros de las **Fuerzas Armadas** y **Policía Nacional** se han organizado en diversas agrupaciones para reclamar al Estado por sus derechos. El PIR también contempla ayuda económica y otras reparaciones a los deudos de las víctimas de la violencia entre las fuerzas del orden.

Fuente: Libro de "Historia, Geografía y Economía" de 5to de secundaria. Editorial Santillana, 2015: 181

Respecto a la enseñanza sobre *los gobiernos presidenciales y su rol durante la violencia política*, de acuerdo a las observaciones de clases, tanto en FCC como en Historia se trabaja este periodo dentro de los gobiernos de



Belaunde (1980-1985), García (1985- 1990) y Fujimori (1990-2000). La diferencia que se pudo observar es que en FCC la información brindada es breve, debido a que son datos informativos dentro del tema más grande que es “Un pasado doloroso: la crisis de la violencia en el Perú”; mientras que, en el curso de Historia, cada gobierno es un tema y, dentro de este, uno de los subtemas es su rol frente a la violencia política. Hasta aquí, el esquema de las clases corresponde con las competencias que se le exige a cada curso, de acuerdo a las herramientas curriculares del MINEDU (libros oficiales, sesiones de aprendizaje). En lo que se encontró diferencia fue en los contenidos transmitidos a los estudiantes.

En la clase del gobierno de Belaunde (1980-1985), los docentes del área de FCC señalaron que durante ese periodo se iniciaron las acciones terroristas del PCP-SL, las cuales en un primero momento fueron ignoradas por este presidente, pues no logró identificar la magnitud de lo acontecido.

#### I.E. “San Martín”

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz”

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

La docente vuelve a ojear su manual del docente y escribe en la pizarra el nombre de los tres presidentes que gobernaron durante el periodo de violencia política.

#### Crisis de violencia en el Perú (1980-2000)

Presidentes:

Belaunde  
García  
Fujimori

Entre los estudiantes y la docente concluyen que el gobierno de **Belaunde no logró identificar la magnitud de lo que significó el SL** [continúa explicación de los otros gobiernos presidenciales]

Las docentes de Historia también comparten esta información en sus clases. Ana, por ejemplo, mencionó que Belaunde inicialmente no consideró relevante el atentado en Chuschi por parte del PCP-SL, porque pensaba que eran abigeos. Una información adicional que brindan las docentes es que durante este gobierno la población que más sufrió la violencia fue la campesina, ya que los grupos terroristas, bajo su idea “del campo a la ciudad”, iniciaron acciones en las zonas rurales.

**I.E. “San Martín”**

**Docente:** Ana  
**Curso:** Historia, Geografía y Economía  
**Aula observada:** 5to A  
**Fecha:** 29/11/2017  
**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales  
**Hora de inicio y fin:** 1:15-2:45

Posteriormente, señala que en todo gobierno encontrarán buenas obras como excesos y errores, tal y como se muestra en la página 144 del libro de texto. Los alumnos revisan sus libros (los cuales se comparten entre 3 a 4 personas) y la docente selecciona a tres alumnos para que lean los tres subtítulos que se muestran en la imagen “fenómeno del niño”, “la crisis económica” y “violencia política”.

La docente explica que Belaunde no le hizo caso al problema porque pensaba que eran abigeos, una alumna pregunta qué significa la palabra, pero la docente evade la respuesta y continúa explicando que en esos años los que más sufrieron fueron las poblaciones campesinas, porque Sendero Luminoso atacó primero en esas zonas. Luego, ya en 1993 intervino la Policía Nacional.

Sobre el gobierno de Alan García (1985-1990) lo que más se recuerda son los “toques de queda”<sup>51</sup> y la formación de largas colas para que la población pueda suministrarse de alimentos, debido a la crisis económica. Si bien esta información no se encuentra en los libros de texto, son los docentes quienes deciden transmitirla a través de recuerdos y vivencias personales. Específicamente, la docente de FCC, Sol, quien cuenta las siguientes anécdotas a sus estudiantes:

<sup>51</sup> El “toque de queda”, en el periodo de violencia política peruana, fue la prohibición a los civiles de circular libremente por las calles de la ciudad desde las 10pm hasta las 6am. La medida fue establecida por instituciones gubernamentales y vigiladas por las fuerzas del orden: Policía Nacional, Ejército Peruano.

## I.E. "San Martín"

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz"

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

[...] el gobierno de **García fue** calificado como **un desastre**, la docente les contó a sus estudiantes sobre su experiencia con los "toque de queda" y la crisis económica

Sol: durante el terrorismo había toques de queda en todo el país. Por ejemplo, no podías salir a altas horas de la noche a la calle,

Est: sino los militares creían que tú eras terrorista

Ests: ¿y si estabas enfermo?

**Sol: Yo recuerdo que una vez mi vecina estaba enferma, tenía que ir a la posta, pero era de madrugada. Salieron con su banderita blanca, pero con mucho temor. Nosotros ya sabíamos que pasada tal hora no podíamos salir, en la casa que estuviéramos ahí nos quedábamos.**

Ests: También hacían colas

Sol: Claro, las colas para recoger comida. Todo había subido por la crisis económica.

Por ejemplo, un día el azúcar costaba tantos intis, al día siguiente costaba el doble.

[La docente pasa a explicar el gobierno de Fujimori]

Finalmente, sobre los dos gobiernos de Fujimori (1990-1995 y 1995-2000), todos los docentes en las entrevistas recalcaron que él fue quien acabó con el terrorismo y mejoró las condiciones económicas y sociales en el Perú. Así mismo, consideran que, a diferencia de Belaunde y García, fue el único presidente que pudo recuperar el orden y la paz del país: "Fujimori acabó con el terrorismo. Los terroristas habían avanzado de una manera brutal, que ni el gobierno de García y Belaunde lo pudieron controlar porque ambos eran permisivos. Cuando entró Fujimori él puso mano dura" (Ana, docente de Historia, 51 años).

Las opiniones docentes sobre la presidencia de Fujimori no están en el texto de FCC ni en el de Historia. El contenido de los textos escolares sobre el gobierno de los años noventa más bien está orientado a señalar sus violaciones a los derechos humanos. Los docentes no pudieron explicar esta disonancia, pero sí señalaron que eran docentes imparciales, pues, así como enseñan que Fujimori acabó con el terrorismo, también exponen en sus clases los actos de corrupción, la creación de los "diarios chichas", la imposición de una tercera reelección fallida y su renuncia por fax desde Japón. Sin embargo, en sus

respuestas también se expresa que esa imparcialidad está subordinada a sus creencias sobre Fujimori y su rol en la pacificación del país, creencias que a la vez están vinculadas con su experiencia de haber presenciado la derrota de los grupos subversivos precisamente en el gobierno de Fujimori:

Mira, el docente tiene que ser imparcial. Yo digo que combatió el terrorismo y otras cosas más, pero también que hubo corrupción, que huyo a Japón y que renunció por fax. Pero acabar con el terrorismo fue lo mejor que hizo en su gobierno, porque señorita, fue un alivio cuando terminó. Eso no hay que olvidar y enseñar a los chicos porque ellos tienen que saber que ocurrió en cada gobierno presidencial (Sol, docente de FCC, 57 años).

Yo enseño de acuerdo a mi criterio, mi conciencia. Yo me digo: “yo tengo que enseñar lo que a mí me parece correcto”. Jamás, por ejemplo, siendo fujimorista, he podido ocultar la corrupción de que hubo en el gobierno de Fujimori, sería deshonesto. Ha habido diarios chichas, se ha comprado gente de otras tiendas políticas, se ha querido hacer una tercera reelección. Pero comparando la parte negativa con la parte positiva, ¿qué es lo que más le hizo provecho al país? (Glenda, docente de Historia, 64 años)

De acuerdo a las observaciones, no todo lo dicho en las entrevistas es trabajado en clases. En el caso de los docentes de FCC, si bien enseñan que Fujimori acabó con el terrorismo, no exponen los actos de corrupción ni las violaciones a los derechos humanos de ese gobierno. Por ejemplo, el docente de FCC, Juan, lo que intenta en todo momento en su sesión de clases es atribuirle a Fujimori (y su gobierno) toda la responsabilidad de la captura del líder del PCP-SL y de la pacificación del país. El momento más resaltante fue en la última hora de clase, cuando los estudiantes respondían las preguntas que el docente les había asignado. En la pregunta número ocho “¿qué realizó el presidente Fujimori en su gobierno?”, uno de los estudiantes respondió: “endureció la política antisubversiva instituyendo los tribunales sin rostro y se mostró la ley de arrepentimiento”. Juan responde que bien esa información se encuentra en el libro (ver imagen N°23), falta agregar que Fujimori acabó con el terrorismo. De este modo, el docente señaló indirectamente que el libro de FCC tiene información incompleta y sesgada.

## Imagen N°23

En 1990, Alberto Fujimori Fujimori ganó las elecciones presidenciales, en un contexto en que el Estado parecía desbordado por la violencia y por la crisis económica. Si bien en el interior del país la violencia se había desatado crudamente años atrás, la población de Lima tomó mayor conciencia de la gravedad de la situación cuando se produjeron dos atentados terroristas: contra el Canal 2 de televisión (5 de julio de 1992) y el de la calle Tarata, en el distrito de Miraflores (16 de julio de 1992). Y es que, hasta ese momento, las acciones terroristas se habían perpetrado, fundamentalmente, en la sierra central y sur del país y, en menor escala, en los barrios populares de las ciudades.

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.

En este contexto, el 9 de junio de 1992, Víctor Polay, líder máximo del grupo terrorista MRTA, es capturado. El 12 de setiembre de 1992, una fuerza de élite de la Policía Nacional, al mando del general Antonio Ketín Vidal, captura a Abimael Guzmán, líder máximo del PCP-SL.

Fuente: Libro de "Formación Ciudadana y Cívica" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2012, p.81



## I.E "San Martín"

Docente: Juan

Curso: Formación Ciudadana y Cívica (FCC)

Aula observada: 5to G

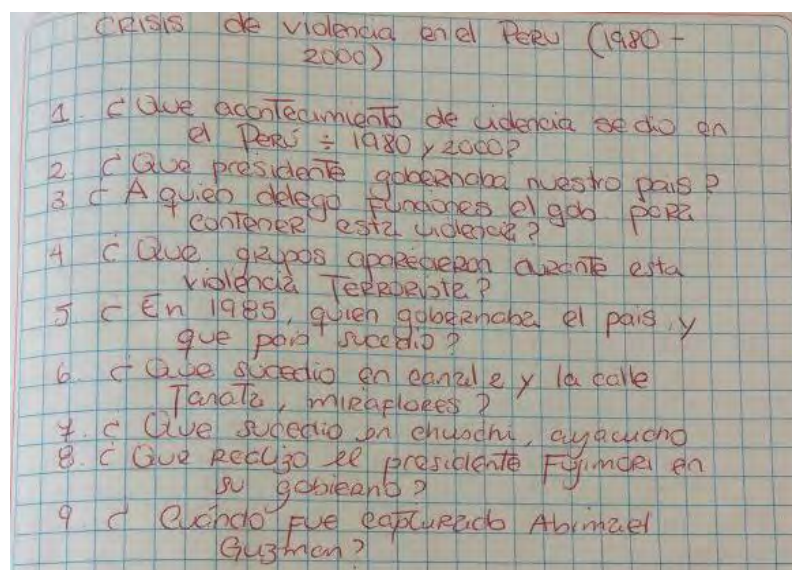
Fecha: 15/11/2017

Unidad del libro: Convivencia democrática y cultura de paz

Tema del libro: Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

Hora de inicio y fin: 10:15 am- 12:15 pm

## 12: 00 TERCERA HORA



Preguntas que el docente dejó en la pizarra. Foto tomada del cuaderno de un estudiante

El docente pide a uno de sus estudiantes que lea la respuesta de la pregunta número 8 "¿qué realizó el presidente Fujimori en su gobierno?". El estudiante responde: "Endureció la política antisubversiva instituyendo los tribunales sin rostro y se mostró la ley de arrepentimiento". Frente a ello el docente señala lo siguiente:

Juan: Ya, muy bien, pero esa información es del libro ¿no?

Est: sí, profesor.

Juan: Ya, **falta información del libro. Hay que mencionar también que Fujimori acabó con el terrorismo, el único gobierno que lo logró**, por eso la siguiente pregunta es "¿cuándo fue capturado Abimael Guzmán". A ver, ¿quién sabe?

Ests: 1992 por el GEIN

Juan: **Claro, pero ¿en qué gobierno se dio?**

Ests: **Fujimori**

Juan: Claro

En el área de Historia, los documentos curriculares, como el libro y las sesiones de clases, sí exigen la enseñanza de los actos de violencia y corrupción del gobierno de Fujimori. Lo que se pudo observar en la clase de las docentes es que, si bien los expone, estos terminan por ser justificados. En el caso de Glenda ello se da en dos situaciones. La primera es sobre el cierre del Congreso

de la República por parte de Fujimori: señala que fue necesario para que el presidente tome medidas más rápidas, firmes y eficientes frente a los grupos subversivos. La segunda es sobre los actos de corrupción: la docente le quita agencia a Fujimori y le asigna toda la responsabilidad a Vladimiro Montesinos.

#### I.E. "San Martín"

**Docente:** Glenda  
**Curso:** Historia, Geografía y Economía  
**Aula observada:** 5to F  
**Número de estudiantes:** 32  
**Fecha:** 06/12/2017  
**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales  
**Tema:** La década del fujimorismo  
**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

[...] Luego de haber mencionado el rol de las FFAA durante el gobierno de Fujimori, la docente procede a escribir en la pizarra el título "Fujimori 1990-2000". Luego, divide la pizarra en "aciertos" y "errores" y procede a explicar cada uno de ellos, al mismo tiempo que va dialogando con los estudiantes.

FUJIMORI 1990-2000	
Aciertos	Errores
Liberalismo Inserción económica laboral Derrota del terrorismo	Corrupción Narcotráfico Diarios chicha

En primer lugar, Glenda habla sobre el **aspecto económico**. Señala que durante el gobierno de García la inflación en el país llegó a 7000%, y fue gracias a la política neoliberal que recuperamos a estabilidad económica. Luego de explicar en qué consistía esta política, señaló que el presidente Fujimori había prometido, durante su campaña no hacer un "fujischock", pero que lo terminó haciendo. Señala que este fue un error por no haber cumplido sus palabras. Sin embargo, justifica estas medidas y señala que el neoliberalismo trajo progreso al país y lo volvió a insertar en la economía internacional. En segundo lugar, menciona brevemente la **compra de diarios "chicha"**. En tercer lugar, le atribuye como logro la **derrota del terrorismo**. Dentro de las medidas, menciona el cierre del congreso, el cual es justificado, pues le permitió tomar decisiones acertadas en este tema.

Glenda:

Finalmente, vincula al gobierno al **narcotráfico y corrupción**. Sin embargo, menciona que el líder detrás de todo ello, no fue Fujimori sino su asesor Vladimiro Montesinos. A modo de cierre, expuso que la crisis de su último gobierno, impidió que vuelva a ser reelegido. Así mismo, señaló que existía un grupo que estaba descontento y que participó de la marcha de los 4suyos, liderada por Alejandro Toledo, quien más adelante se volvería presidente del país. Frente a ello, Fujimori huye del país a Japón y renuncia por fax.

Las opiniones de los docentes sobre el gobierno de Fujimori van en la línea de contar una historia centrada en los hechos político-institucionales y que deja de lado la historia social. Por ejemplo, en el relato docente se excluyen a los diversos grupos en Lima y provincias que contribuyeron a la derrota de los grupos subversivos, como el GEIN o las rondas campesinas. Como afirman Dussel y Pereyra (2006), en la mayoría de los relatos los actores protagonistas son el presidente o los políticos y la gente asociada al monopolio del poder. Así mismo, cabe mencionar que sobre todo en este apartado la información de los textos oficiales se tensiona con las creencias y experiencias personales de los docentes, las cuales se han convertido en conocimientos verídicos al momento de enseñar el tema.

#### **4.5. La enseñanza sobre la CVR y su Informe Final**

De acuerdo a las competencias de las dos áreas curriculares analizadas, el tema de la CVR debe ser desarrollado exhaustivamente en el curso de FCC. Sin embargo, lo que encontramos es que solo una de las docentes, Sol, los trabaja en clases. Juan, en cambio, evita hacerlo porque considera que posee información sesgada. Tal como señaló en la entrevista, su opinión ha sido formada por dos motivos. Por un lado, por su experiencia. Cuando Juan era docente de una escuela rural en Huancavelica, “presenció” cómo uno de los pobladores declaró a la CVR haber sido víctima de terroristas, cuando en la comunidad se sabía que él los había apoyado. Y, por otro lado, por su tendencia política. Como ya se mencionó anteriormente, Juan es simpatizante de Fuerza Popular, partido político de la hija de Fujimori. En ese sentido, el docente considera que la CVR estuvo dirigida políticamente por Toledo para “dañar” a Fujimori.

La conozco. Tengo mis dudas, porque en 1999 yo fui a trabajar lejos de Huancavelica, 2 horas de caminata. Me contaban los pobladores que había un señor que apoya al terrorismo y cuando se fue el terrorismo y apoyó a los militares. Jugaba a los dos bandos. Cuando llegó la CVR él dijo que fue el agraviado. Yo no puedo decir que la CVR ha sido muy estricta, muy verídica. La



verdad, es que ME INDIGNA; estaba dirigida políticamente por Toledo, quisieron dañar a Fujimori. (Juan, docente de FCC, 59 años)

En cambio, Sol señaló en las entrevistas que la CVR realizó un trabajo importante en temas de justicia gracias al equipo de personas capacitadas con quienes contaba: "En cuestión de justicia, me parece que hicieron un buen trabajo. Tenían gente que sabían lo que estaba haciendo" (Sol, docente de FCC, 57 años). Asimismo, en sus sesiones de clases desarrolló el tema de la CVR a través de información enciclopédica y datos puntuales, tales como el gobierno que la creó, quien la dirigió, el año en que se presentó el Informe Final públicamente, etc. Sin embargo, no trabajó la CVR tal como lo indica el libro de FCC: como un tema propio en el que se desarrolla qué son las comisiones de la verdad; en qué partes del mundo se han creado; y, específicamente en la peruana, sobre los testimonios, las reparaciones y qué se ha avanzado actualmente. Los motivos son la falta de conocimiento y manejo sobre el tema, así como la falta de tiempo para abordar los años de la violencia, pues la docente debe desarrollar una programación que prioriza la enseñanza de temas "útiles" para el examen de admisión de sus estudiantes de 5to de secundaria.

[...] una vez si me tocó hablar del después, hablamos sobre cuando salió uno de los emerretistas, y estos me decían profesora, "por qué lo liberan al señor", y yo dije "porque solamente le han dado ese tiempo de condena". Entonces, este, le dije "había una comisión donde puso caso por caso de personas que verdaderamente, algunos habían ido presos injustamente y que estuvieron presos diez, quince años", "y usted, ¿cómo sabe?", me preguntaron. Me acuerdo que yo les mostré a mis alumnos la película Paloma de Papel. Pero solo lo hice en un salón porque no hay tiempo, a fin de año veo otros temas que le sirvan también para el examen de admisión (Sol, docente de FCC, 57 años).

**I.E. "San Martín"**

**Docente:** Sol

**Curso:** Formación Ciudadana y Cívica

**Aula observada:** 5to B

**Número de estudiantes:** 34

**Fecha:** 27/11/2017

**Unidad:** Convivencia democrática y cultura de paz"

**Tema:** Un pasado doloroso: la crisis de violencia política en el Perú

**Hora de inicio y fin:** 11:15 am. – 2:00pm

---

Luego de recomendar a sus estudiantes que miren la película Paloma de papel para que entiendan mejor el terrorismo, procede a explicar la CVR

Sol: A ver, ya cuando se ha derrotado el terrorismo, se crea una Comisión de la Verdad y Reconciliación. Alguien sabe en ¿qué gobierno fue?

Ests: ¿qué es la CVR?

La docente se demora en responder la pregunta. Revisa el libro de FCC y señala lo siguiente:

Sol: **es una comisión que recogió testimonios luego del terrorismo, para saber cómo les afectó a los peruanos. Esta comisión se hizo en el gobierno de Paniagua y el director fue Salomón Lerner. Pero fue entregada en el gobierno de Toledo**

Los estudiantes no participan de la explicación, solo la escuchan atentos, pues al parecer no conocen sobre la CVR.

Finalmente, la profesora borra la pizza y escribe 7 preguntas que sus alumnos tienen que responder en la siguiente hora. Mientras las escribe mira su manual de FCC del Ministerio de Educación. Cuando termina de escribir las preguntas, señala que se podrá encontrar la información en la página 58 del libro. **Ninguna de estas preguntas hace alusión a la CVR.**

En el área de Historia hay un apartado especial para la CVR dentro del libro escolar, específicamente en las páginas 180 y 181 (Anexo N°7). Según las observaciones, solo la docente Glenda la trabaja; sin embargo, como ya se conoce, ella no utiliza el libro oficial del MINEDU para dictar sus clases. En ese sentido, la información que se brinda es de otro tipo y, en algunos casos, equivocada. Por ejemplo, señala que quien presidió la CVR fue Mario Vargas Llosa y que el total de muertos que señala esta comisión (69 mil) fue solo responsabilidad de los grupos terroristas (SL y el MRTA).

I.E. "San Martín"

**Docente:** Glenda

**Curso:** Historia, Geografía y Economía

**Aula observada:** 5to F

**Número de estudiantes:** 32

**Fecha:** 06/12/2017

**Unidad:** Un periodo de transformaciones sociales

**Tema:** La década del fujimorismo

**Hora de inicio y fin:** 10:15 am- 12:00 pm

La docente, luego de explicar los errores que llegaron a truncar la tercera elección presidencial de Fujimori, señala que vino un gobierno transicional, de un año, a cargo de Valentín Paniagua. Después procede a explicar el cómo llegó al poder y en uno de esos momentos menciona brevemente la creación de la CVR

Glenda: En este gobierno **se crea la Comisión de la Verdad y Reconciliación, por Mario Vargas Llosa**. Ya les he explicado quién es Vargas Llosa

Est: se postuló con Fujimori en 1995

Glenda: ¡Muy bien! Entonces, podemos decir que **es su principal rival**. Esta comisión ha sido muy cuestionada políticamente. Lo más polémico fue el cuestionamiento al señor Fujimori

Est: ¿por eso está en la cárcel?

Glenda: sí, ese fue el costo por haber derrotado al terrorismo. **Pero una cosa que no podemos negar de la comisión de verdad es que hubo 69 mil muertos, ¿se imaginan esa cantidad? Por eso es que debía actuar rápido con Sendero y el MRTA, porque si no esa cifra hubiese aumentado.**

Glenda menciona que continuará hablando del tema cuando vean el gobierno de Toledo, en aproximadamente dos semanas, porque la siguiente darán un examen para marcar sobre los tres gobiernos presidenciales que han visto hasta ahora.

En general, los docentes conocen que existe la CVR, pero no todos la trabajan en sus clases por diversos motivos. En primer lugar, porque realmente no conocen toda la información, las posturas y los contrastes. La lectura del Informe Final no ha sido una prioridad; y cuando lo han intentado, se han encontrado con un lenguaje poco amigable y demasiada información que no les permite, ni a ellos ni a sus estudiantes, utilizarlo como un material de apoyo:

Sí, estoy de acuerdo, pero debió hacerse un pequeño resumen porque hay muchos volúmenes. Si de verdad quieren que lo enseñemos tienen que trabajar un material que sirva a los alumnos, a los docentes. Lo que han escrito está para la educación superior, no para el colegio. Yo propongo es que preparen un contenido temático de lo más resaltante (Ana, docente de Historia, 51 años).

En segundo lugar, porque sienten que sus experiencias durante los años de la violencia no se ven reflejadas en el material producido por la CVR, lo que les hace creer que emplearon una metodología sesgada. En tercer lugar, la tendencia política de los docentes. Esta moldea qué rechazan o aceptan de las

posturas sobre la CVR que tienen el Estado, los partidos políticos, los medios de comunicación y los académicos, las cuales suelen ser contrapuestas y conflictivas. En ese sentido, al ser los docentes simpatizantes de Fuerza Popular, rechazarán cualquier posición que desmerezca el trabajo del gobierno de Fujimori en la lucha y derrota del terrorismo, porque como ya se ha visto en las observaciones, todos enseñan que fue él quien acabó con el terrorismo: “La comisión de la verdad, ni siquiera es del gobierno de Fujimori. Es de sus enemigos, porque el que presidía la Comisión de la Verdad era Mario Vargas Llosa, otro que odia al presidente Fujimori” (Glenda, docente de Historia, 64 años).

En síntesis, se habla de la CVR en clases porque se encuentra en el libro de texto, pero el Informe Final de la CVR no es un material de apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no es considerado una fuente para preparar clases, resolver dudas en el aula, ni ser usada como un documento de estudio para los estudiantes. Las investigaciones de Valle y Frisancho (2015) y Uccelli et al. (2017) también dan cuenta que los docentes no han logrado apropiarse de esta versión de los hechos. Como menciona Stern (2015) “las comisiones de la verdad son un *proceso* de difusión de una realidad verdadera, pero incómoda, quizás peligrosas, y por eso difíciles de asumir (p.124). Es decir, la CVR peruana ha abierto un difícil pero necesario proceso de asumir la magnitud de la violencia. En la escuela esta tensión se agudiza porque la historia escolar busca retratar procesos históricos identitarios y no separativos. Y aunque vemos que en el libro de FCC e Historia incorporan su enseñanza, los docentes no están acostumbrados (desde su formación) a lidiar con el conflicto y más si cuestiona sus propias creencias y prácticas.

De manera general se puede afirmar que en este proceso de enseñanza-aprendizaje se omite, o no se toca a profundidad, el periodo de violencia política y los temas que giran a su alrededor. Esto ocurre porque, a pesar de que los docentes cuenten con algunos materiales escolares (como los libros de texto), realmente no han sido preparados y/o acompañados para enseñar temas de historia reciente, ni poder recoger e integrar de manera reflexiva las memorias de sus estudiantes, las suyas y las de la comunidad educativa, así como tampoco

cuestionar si reproducen una historia tradicional y/o un desempeño profesional academicista y/o técnico. A esto se le suma la casi inexistente promoción del razonamiento, el pensamiento crítico y la retroalimentación en el aula. Muchas veces los docentes no responden a las dudas que los estudiantes les plantean, por el contrario, continúan la clase introduciendo nuevas preguntas predeterminadas, las cuales también se pueden observar en las evaluaciones individuales en el aula, como se muestra a continuación.

### Imagen N°24

## Evaluación de “Historia, Geografía y Economía” de los años 80s en el Perú, el retorno de la democracia, los 90s en el Perú y el Fujimorismo

E.E. RICARDO BELLAUD		EVALUACIÓN DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA DE LOS 80's EN EL PERÚ. EL RETORNO A LA DEMOCRACIA. LOS 90's EN EL PERÚ. EL FUJIMORISMO	
ÁREA: HIST., GEOG. Y ECONOMÍA			
NOMBRE DEL ALUMNO:		GRADO Y SECCIÓN:	
MARCA CON UNA (X) EN EL PARENTESIS EN BLANCO QUE INDIQUE LA EXPRESIÓN QUE SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES ACONTECIMIENTOS:			
1. Durante su 1º Gobierno Belaunde, no contó con la mayoría en el Congreso. Por eso se alió con:	<input type="checkbox"/> APRA <input type="checkbox"/> UNO <input type="checkbox"/> PPC <input type="checkbox"/> U.L.	13. Capturó a Abimael Guzmán	<input type="checkbox"/> Se determinó la soberanía marítima <input type="checkbox"/> Se concedió 1 Km² a Ecuador en Tlaxiña
2. El 17 de Mayo de 1980, Abimael Guzmán empezó la Subversión de Sendero Luminoso	<input type="checkbox"/> Huamanga <input type="checkbox"/> Chuschi <input type="checkbox"/> Cantagallo <input type="checkbox"/> La Mar <input type="checkbox"/> Lucanas	14. Identifique que hecho no corresponde al Gobierno de Fujimori	18. Identifique que Ley, facultó a Fujimori a postular el año 2000, declarada inconstitucional
3. El 22 de Enero de 1984, Víctor Polay Campos, del MRTA asumió el puesto político de:	<input type="checkbox"/> Independencia <input type="checkbox"/> San Juan de Lurigancho <input type="checkbox"/> Comas <input type="checkbox"/> Villa El Salvador <input type="checkbox"/> San Juan de Miraflores	15. Identifique que exportación no corresponde al Gobierno de Fujimori	19. Identifique que acción no corresponde a los actos de corrupción del 2000
4. Durante el conflicto armado del Falso Paguisha en 1981, el Perú se enfrentó a:	<input type="checkbox"/> Chile <input type="checkbox"/> Ecuador <input type="checkbox"/> Colombia <input type="checkbox"/> Brasil <input type="checkbox"/> Bolivia	16. Se desarrolló agricultura y pecuicultura con tecnología altamente productiva como:	20. Identifique que acción no corresponde a las antisubversivas
5. En 1985, El Perú contó con la presencia de una importante figura internacional	<input type="checkbox"/> Ronald Reagan <input type="checkbox"/> Margaret Thatcher <input type="checkbox"/> Karol Wojtyla <input type="checkbox"/> Mijael Gorbachov <input type="checkbox"/> Michael Jackson	17. Indique que acción no corresponde a la Guerra con Ecuador	<input type="checkbox"/> En mayo de 1981 llegada de los Sinchi (Guardia Civil) a Ayacucho <input type="checkbox"/> En mayo de 1981 llegada de los Uapin alic (Guardia Republicana) a Ayacucho <input type="checkbox"/> En mayo de 1981 llegada de las Fuerzas Especiales de la Policía a Ayacucho para combatir a Sendero <input type="checkbox"/> El 15 de Mayo de 1983. Una patrulla militar ejecuta extrajudicialmente a campesinos en Chuschi - Ayacucho <input type="checkbox"/> El 12 de Setiembre de 1992. Captura de Abimael Guzmán Rimaco y de otros integrantes de Sendero Luminoso en Surquillo - Lima
6. Problema más grave que afrontó Belaunde entre (1980-1985)	<input type="checkbox"/> El proceso inflacionario <input type="checkbox"/> La Crisis de la Agricultura en la Sierra <input type="checkbox"/> El fenómeno del Niño <input type="checkbox"/> El Narcotráfico <input type="checkbox"/> El Terrorismo	18. Mencione que hecho no pertenece al Gobierno Fujimorista	<input type="checkbox"/> Se deslizaron las tropas del Rio Cerepa <input type="checkbox"/> Se culminó en Octubre de 1998 <input type="checkbox"/> Se impuso el Protocolo de 1942
7. En 1986, el F.M.I. declaró formalmente al Perú "Inseguible" Porque:	<input type="checkbox"/> Era país que incumplía sus compromisos <input type="checkbox"/> Ello no impedía recibir ayuda <input type="checkbox"/> Los gobiernos y bancos corrieron sus pérdidas <input type="checkbox"/> Dos acciones <input type="checkbox"/> Todos	19. El grupo político que surgió en el intento de la nacionalización de la banca:	
	<input type="checkbox"/> El surgimiento del movimiento libertad <input type="checkbox"/> La oposición de la COTP <input type="checkbox"/> El apoyo de los sectores populares <input type="checkbox"/> El respaldo de la burguesía burocrática	20. El apoyo del imperialismo norteamericano	
	<input type="checkbox"/> El gobierno agrista en los primeros años, sirvió a los intereses de grupos comerciales y financieros, a su vez desarrolló el populismo económico, formando	21. Políticas Económicas	
	<input type="checkbox"/> Política Económica Liberal <input type="checkbox"/> Política Económica Heterodoxa <input type="checkbox"/> Política Económica Neoliberal <input type="checkbox"/> Política Económica Socialista		
	22. El grupo político que surgió en el intento de la nacionalización de la banca:		
	<input type="checkbox"/> Somos Perú <input type="checkbox"/> Libertad <input type="checkbox"/> Frelimo <input type="checkbox"/> Unidad Nacional <input type="checkbox"/> País Posible		
	23. Grupos empresariales que se beneficiaron con los dos primeros años del APRA:		
	<input type="checkbox"/> COPIDE <input type="checkbox"/> Sociedad de Industria <input type="checkbox"/> ADEX <input type="checkbox"/> Doce Apóstoles <input type="checkbox"/> Cámara de Comercio		
	24. Mencione que hecho no pertenece al Gobierno Fujimorista		
	<input type="checkbox"/> Reinsertó la economía al Sistema Económico Internacional <input type="checkbox"/> Derrotó al terrorismo <input type="checkbox"/> Creó el Tribunal Constitucional <input type="checkbox"/> Establece el P.A.T.		

Fuente: Evaluación elaborada por Glenda, docente del área de Historia, Geografía y Economía.

Así mismo, se observa que existen temas, dentro del periodo de violencia política, que son más fácil de enseñar que otros. Por ejemplo, resulta más cómodo hablar de los gobiernos presidenciales que de las organizaciones terroristas. Y hay temas, como el de la CVR y su Informe Final, que desean

desarrollar, pero no cuentan con los conocimientos necesarios para ello. Aunque es importante reconocer que los contenidos que se transmiten responden, en algunos casos, a una relación con las narrativas de la “memoria salvadora” que señala que Fujimori acabó con el terrorismo, y de la “memoria de los militares” que justifica que las acciones que realizaron fueron en pro de devolver el orden y no de violar derechos humanos.

En consecuencia, los docentes de Ciencias Sociales tienen que estar en una constante lucha entre sus memorias, sus temores, sus creencias y cómo todo se relaciona, confronta y tensiona con lo presentado de manera oficial por el MINEDU e incluso su propia institución educativa.



## **CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES**

A continuación, se presentan algunas reflexiones y recomendaciones como resultado de la presente investigación.

### **5.1. Reflexiones finales**

La presente investigación ha buscado dar cuenta de la tarea que tienen que enfrentar los docentes para enseñar el periodo de violencia política en la escuela. Mediante el análisis de sus prácticas de enseñanza y sus trayectorias de vida, respondimos a las siguientes preguntas de investigación: I. ¿De qué manera los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público y emblemático de Lima?; II. ¿Cuál es el desempeño profesional que guía al docente de Historia y Formación Ciudadana en el proceso de enseñanza del periodo de violencia política?; y III. ¿Cuáles son los relatos sobre el periodo de violencia política que esto docentes transmiten en sus clases? Las hipótesis de las que partimos fueron que los docentes enseñan el periodo de violencia política en un marco de tensiones y negociaciones que se da entre la construcción de sus propias memorias sobre el tema y las exigencias de su desempeño profesional, que terminan por generar una enseñanza práctico-artesanal, academicista e intuitiva. En esa línea, transmiten en sus clases relatos sobre el periodo de violencia política que se relacionan principalmente con la memoria salvadora, la memoria de los militares y, en menor medida, con la memoria de la CVR. No obstante, son sus propias memorias las que finalmente refuerzan o deslegitiman alguna de ellas.

Con relación a la enseñanza de la violencia política en el colegio “San Martín” se puede señalar lo siguiente.

- Los cuatro docentes analizados, dos de Historia y dos de FCC, enseñan el periodo de la violencia política peruana a través de la apropiación y reinterpretación de los documentos oficiales del MINEDU (Currículo Nacional, libros escolares, sesiones de aprendizaje) y los de la I.E. “San Martín” (PEI, PCI, PAT). Es decir, no es una enseñanza lineal y acrítica, sino en la que intervienen e influyen sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares de la Historia y las Ciencias Sociales; sus experiencias de vida durante los años de la violencia política (como estudiantes universitarios y docentes); la cultura escolar del colegio; e incluso las disputas públicas por hegemonizar una memoria oficial de lo ocurrido durante ese periodo.
- El proceso de apropiación y reinterpretación que realizan los docentes para enseñar la violencia política se da en un campo de disputas y negociaciones entre sus propias memorias del periodo y su desempeño profesional. Juan (docentes de FCC) y Glenda (docente de Historia) actualmente simpatizan políticamente con el “Fujimorismo” y asumen la memoria salvadora como un discurso a transmitir en el aula; por ejemplo, al mencionar que Fujimori acabó con el terrorismo. Esta narrativa no siempre fue la misma, ya que durante su época universitaria en La Cantuta y la Inca Garcilaso de la Vega, respectivamente, militaban en grupos de izquierda; y si bien ahora niegan esa tendencia política por ser temor a ser considerados “terroristas”, siguen manteniendo un discurso de justicia social y señalan que no todos los grupos de izquierda seguían las ideas del PCP-SL. Estas memorias se ven confrontadas y tensionadas en el aula; por ejemplo, al tomar la decisión de no enseñar sobre el Informe Final de la CVR (memoria de la reconciliación), por no creer en la metodología de este estudio y, por ende, en sus resultados, como fue el caso de Juan; o decidir llamar a este periodo “terrorismo” y no violencia política o conflicto armado interno como indican los libros oficiales, como



en el caso de Glenda. Por su parte, Sol (docente de FCC) y Ana (docente de Historia), si bien también mencionan que Fujimori acabó con el terrorismo, intentan enseñar temas oficializados en los libros de Historia y FCC, como son el Informe de la CVR y la violación de derechos de las Fuerzas Armadas; sin embargo, no cuentan con metodologías y herramientas que las apoyen en esta tarea. Esto último genera que sigan manteniendo algunos de los temores de cuando eran estudiantes universitarios y luego maestros de escuela. Por ejemplo, el ser acusados de apología al terrorismo y generar conflicto ante una institución educativa que históricamente ha buscado evitarlo para construir consensos en torno a la idea de Nación; así como perder el control de la clase y dañar a alguno de sus estudiantes o incluso a ellos mismos, a través de recuerdos difíciles de procesar o algún tipo de estigmatización que pueda venir de la comunidad educativa. De estos temores también han dado cuenta Rocío Trinidad (2003), Valle y Frisancho (2015) y Uccelli et al (2017)

- Un primer hallazgo, entonces, da cuenta que los docentes enseñan el periodo de violencia política porque el MINEDU lo exige como parte de su desempeño profesional, pero también porque lo consideran relevante. Sin embargo, no lo hacen exactamente como es presentado en los libros escolares de Formación Ciudadana e Historia, sino como un subtítulo y sin profundizar, porque han sido socializados en este tema a través de un silencio y miedo sistemático.
- Las observaciones muestran que, en la enseñanza de la violencia política, las creencias y opiniones de los docentes sobre el tema siempre están presentes. Sin duda, el manual de texto oficial (para aquellos docentes que lo utilizan) sí da una pauta en el desempeño de clase; y como ya han mencionado las investigaciones de Valle y Frisancho (2015) y Uccelli et al (2017), el tener información validada por personas expertas en el tema, les brinda la comodidad de enseñar desde la neutralidad y, por ende, “objetivamente”. No obstante, esta tesis encuentra que esto no evita que

los docentes se posicionen en las clases, ya sea desde un papel de víctima, sobreviviente o espectador.

- Las variadas interpretaciones de los docentes en clase se deben a que están enseñando un tema de historia reciente. Es decir, su trayectoria de vida está directamente relacionada a los acontecimientos ocurridos durante los años de la violencia política. Esto genera que se desarrolle en el aula una *interpretación latente* sobre el periodo, en el que inevitablemente al enunciar o nombrar se evocan diversas opiniones, creencias y estereotipos. Ahora, como señalan las investigaciones en Argentina, Chile y Uruguay, este pasado reciente es actualizado y significado desde el presente por la memoria. Esto implica entrar a “otro” campo de enseñanza: de la historia escolar (que es concebida como el estudio de los hechos del pasado) a la historia reciente, en la que entra a tallar las lógicas de la memoria. Cabe mencionar que esto no anula que los cuatro docentes intenten enseñar el tema con excesivo cuidado de no adoctrinar. Por ejemplo, no emiten opinión sobre lo expresado por los estudiantes, y cuando su opinión es solicitada, responden de manera concisa, formal y procurando no manifestar su emoción. El caso más emblemático es el de Sol y las opiniones que expresó en clases sobre el mausoleo donde se encuentran los restos de los integrantes del PCP-SL.
- A la luz de la teoría de la sociología de la experiencia de Dubet (2012), se puede concluir que los docentes enseñan el periodo de la violencia política bajo las tres lógicas de la experiencia escolar: integración, estrategia y subjetivación. Los docentes asumen que tienen que enseñar el periodo de violencia política, a partir del uso de ciertos materiales educativos, contenidos y desarrollo de competencias (lógica de la integración). Sin embargo, en el camino, son ellos quienes deciden cómo abordarlo sin ser estigmatizados de apología al terrorismo o revivir recuerdos difíciles de manejar, qué recordar y qué olvidar, cuándo recurrir a sus creencias y cuando no, y cómo hacer todo ello sin dejar de cumplir con su desempeño profesional (lógica de la estrategia). Sin embargo, estos docentes no se definen solo por sus intereses, pues son capaces de asumir una posición

crítica sobre la enseñanza de este tema, cuestionan las normas y reconocen las disputas por la memoria (lógica de la subjetivación). Cuando esto último ocurre, señala Dubet (2010), los sujetos dejan de experimentar la subjetivación de manera positiva, para vivirla en tensión con las otras dos lógicas (p.115).

En cuanto al desempeño profesional de los docentes, se ha sintetizado lo observado en campo y se ha reconocido los siguientes retos pedagógicos:

- Los docentes han tenido que enfrentarse a dispositivos, normas y programas que han puesto a prueba su quehacer educativo, uno que busca ser predominantemente técnico. De acuerdo a las observaciones de clases, si bien siguen algunas pautas técnicas, su desempeño profesional transita entre una práctica artesanal, academicista e intuitiva.
- En la mayoría de los casos, los docentes emplean dispositivos oficiales para guiar sus clases en determinados momentos. Sol y Juan emplean el libro de FCC del MINEDU, y Ana, el libro de Historia. En las entrevistas señalaron que su importancia radica en la legitimidad que tiene como fuente para enseñar el tema de la violencia política y porque explica paso a paso qué posibles preguntas realizar a sus estudiantes. Sin embargo, en las clases se pudo observar que, aunque se utilizan los libros escolares, no es de manera pedagógica, sino técnica. Es decir, como una práctica automatizada, que no necesariamente desarrolla competencias y capacidades en los estudiantes. Por su parte Glenda, docente de Historia, ha decidido conscientemente reemplazar el libro oficial de Historia de la Editorial Santillana (2015) por el de la Editorial Norma (2013). El motivo es que este último posee mayores contenidos sobre el periodo, lo que le permite encontrar la información en un solo material, a diferencia del libro oficial que incentiva al docente a buscar y contrastar varias fuentes.
- Los docentes también recurren a las sesiones de clase, otra de las herramientas pedagógicas, porque se sienten obligados a hacerlo, sobre todo cuando la Coordinadora del área de Ciencias Sociales los monitorea.

Aunque también reconocen que es un punto de partida para luego hacer lo que ellos deseen. En las observaciones de clases, Sol, docente de FCC, es la única que las emplea con el objetivo de mostrar a sus estudiantes las competencias y capacidades que deberán adquirir con el aprendizaje del tema a desarrollar. En este caso, la enseñanza de la violencia política peruana. Sin embargo, este dispositivo pedagógico no es utilizado para el manejo del tiempo, las actividades en el aula o el uso de otros recursos educativos, pues es la misma docente quien define la distribución de los contenidos y actividades dentro de las tres horas de clases. La investigación de Eguren, de Belaunde y Gonzales (2019) también da cuenta de un avance en la claridad de la organización de las sesiones, como la mejora en la introducción de los temas y sus objetivos de aprendizaje, pero sin espacios claros de cierre y sistematización de lo aprendido, tal como se observa en el caso de Sol.

- En cuanto a los contenidos, en ciertos momentos los docentes intentan transmitir un saber enciclopédico (Liston y Zeichner, 1993); por ejemplo, a través de la difusión de información predeterminada que puede encontrarse en los libros del Ministerio de Educación. Sin embargo, y a pesar del uso de materiales oficiales esta información muchas veces contiene errores; por ejemplo, Juan (docente de FCC) en su clase menciona que el líder del MRTA “Néstor Cerpa Palomino”, y si revisamos el libro de FCC (Anexo N°6) el dato correcto es Augusto Polay. A esto le sumamos la ausencia de contenidos que generen debate, reflexión y crítica. Por ejemplo, hablar sobre las organizaciones terroristas sin explicar cuáles fueron las condiciones estructurales que hicieron posible que esto ocurra, tal como se encuentra en el libro oficial de FCC. Además, desarrollan preguntas que no promueven un análisis crítico del periodo, sino más bien incitan a respuestas predeterminadas, memorísticas y que no dan pie al debate. En este escenario, los docentes tampoco brindan retroalimentación frente a las dudas que expresan sus estudiantes, muchas veces dan respuestas cortas o ni siquiera las responden, sino que cambian de tema. Como mencionan Eguren, de Belaunde y Gonzales

(2019) “se trata más de un maestro que “deja hacer” a los estudiantes y que se apropia de manera superficial de la nueva propuesta” (p.87).

- Así mismo, en la de enseñanza encontramos un desempeño profesional intuitivo, como plantean Atkinson y Claxon (2000), en el que las emociones, sensaciones físicas y maneras de reconocer situaciones complejas influyen en la importancia que la docente le da a ciertos temas, actividades y contenidos. Por ejemplo, ya hemos mencionado anteriormente que los docentes no realizan una retroalimentación en cierto tipo de preguntas. Esto ocurrió cuando uno de los estudiantes le preguntó a Sol, docente de FCC, su opinión sobre el mausoleo donde los familiares de los terroristas fallecidos enterraban a sus muertos. Ante este tipo de situaciones, que activa las memorias de los docentes, no existen criterios explícitos y técnicos para juzgarlas y decidir cómo responder. Por ello, al sentir que la situación se desborda, la docente procura desviar el tema. Entonces, observamos que las emociones, sobre todo en la enseñanza de la historia reciente, son un referente importante en el desempeño profesional docente.
- En ese sentido, podemos concluir que más que un desarrollo profesional técnico se da uno práctico-artesanal, en el que los docentes aprenden a enseñar el tema de la violencia política en la misma práctica, frente a la falta de dispositivos y procesos pedagógicos pensados para enseñar la historia reciente. Frente a ello, también desarrollan un desempeño profesional academicista, que les permite transmitir el conocimiento experto de sus disciplinas y justificar la enseñanza de un periodo tan conflictivo en la escuela. Así mismo, un desempeño profesional intuitivo les permite tomar decisiones sobre los contenidos, valores y actividades que desean enseñar de acuerdo al contexto escolar y nacional. Sin embargo, es necesario considerar que el desarrollo práctico-artesanal e intuitivo, antes que una característica propia de los cursos de Historia y FCC, puede ser un factor relacionado al sistema escolar en su conjunto. Los docentes y sus características particulares de enseñanza, esquemáticas y poco reflexivas, podrían replicarse en otros cursos como

consecuencia de un sistema educativo e institucional que lo fomenta. En esa línea, el reto de alcanzar un desarrollo profesional más técnico para la enseñanza de la violencia política puede exceder el campo de los cursos y dinámicas vistos en esta tesis.

- En suma, las prácticas escolares están reguladas por fuentes tradicionales de enseñanza que no responden adecuadamente a la realidad de la violencia política. La Historia y las Ciencias Sociales se han caracterizado por transmitir saberes memorísticos, esquemas rectilíneos de acción-reacción, que no toman en cuenta la complejidad de actores, decisiones y escenarios. La historia de corte lineal que se enseña en las aulas privilegia una simple cronología histórica, basado en determinados protagonistas, en vez de complejizarlo con un análisis crítico por procesos sociales. De ahí que la violencia política sea un tema que se enseñe recién en el último año del colegio. Sin embargo, en este caso el desempeño profesional se complejiza porque los docentes salen del “campo” de la Historia, que tradicionalmente enseña los hechos del pasado lejano, al campo de la *historia reciente*, que rememora el pasado reciente en el presente y que combina una serie de procesos políticos, económicos y culturales para los cuales ni el docente ni el alumnado están preparados.

Con respecto a los relatos sobre el periodo de violencia política en el aula, los resultados apuntan a lo siguiente:

- Los docentes transmiten historias sobre el periodo de violencia política que se vinculan principalmente con las memorias hegemónicas: memoria salvadora y memoria de los militares. Estas, a su vez, aparecen superponiéndose con la memoria de la CVR. Pero finalmente, son las propias memorias las que refuerzan o deslegitiman alguna de ellas. Estas se ven influenciadas por las propias experiencias de los docentes durante los años de la violencia política.

- En primer lugar, sobre las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la violencia política, los cuatro docentes confunden las causas con el primer acontecimiento histórico que marca el inicio de este periodo. En ese sentido, la responsabilidad recae únicamente en el PCP-SL y la quema de ánforas que realizaron en las elecciones presidenciales del año 1980 en Chuschi. Esta explicación mono-causal también está presente en los libros oficiales de FCC e Historia del MINEDU. Desde el Informe Final de la CVR se ha elaborado una amplia explicación de por qué fue posible la violencia política, se explican las condiciones estructurales a nivel local, regional, nacional e incluso internacional. Sin embargo, esta narrativa aún no ha cuajado de manera oficial, lo que origina que, o no se enseñen las causas (como en el caso de Sol y Glenda) o que sean los docentes quienes decidan qué mencionar (como Juan y Ana). Por ejemplo, Juan, docente de FCC, menciona como una de las causas la llegada de las ideas comunistas al Perú; mientras que Ana, docente de Historia, menciona el escenario político en el que los partidos de izquierda adaptaron diferentes ideologías, lo que según ella llevó a algunos, como el PCP-SL, a defender la lucha armada. En esa línea, las organizaciones terroristas son retratadas negativamente en todo momento.
- En segundo lugar, los relatos sobre las Fuerzas Armadas y su desempeño entre 1980-2000 se vinculan principalmente a la memoria que los militares plasman en su libro “En honor a la verdad” (2012). Estos son los casos de Sol y Juan (docentes de FCC) y Glenda (docente de Historia), quienes en sus clases justifican y respaldan los “errores” cometidos por militares y policías. Ellas les explican a sus estudiantes que en un escenario tan violento era necesario tomar medidas radicales para contrarrestarlo. Así también, les comparten testimonios (desde un rol de testigos) sobre las dificultades que estos actores tuvieron que enfrentar, hasta el punto de retratarlos como héroes de la patria. Por ejemplo, Glenda lo hace cuando menciona la muerte de uno de sus ex estudiantes (en ese momento policía) propiciada por el PCP-SL. En comparación, Ana (la otra docente de Historia) sí menciona en clases que las Fuerzas Armadas violaron

derechos humanos, tal como se indica en el libro de Historia (material que utiliza constantemente). Para reforzar esta idea, recurre a sus recuerdos y experiencias de esos años.

- En tercer lugar, los relatos sobre la manera en que los gobiernos presidenciales afrontaron los años de la violencia política se vinculan más a las propias memorias de los docentes que a lo señalado en los libros oficiales de FCC e Historia. La versión del MINEDU es que los gobiernos de Belaunde y Fujimori cometieron violaciones a los derechos humanos, mientras que el de García tuvo una “inconsistencia de la estrategia subversiva”. Así mismo, las capturas a los líderes del PCP-SL y el MRTA son atribuidas a fuerzas especiales de la policía y no a un presidente en particular. Sin embargo, en clases, los docentes le quitan poder de decisión y acción a los gobiernos de Belaunde y García sobre el incremento de la violencia política. Solo a Fujimori se le atribuye la derrota del “terrorismo”, gracias a las capturas de los líderes del PCP-SL y el MRTA, y al mejoramiento de las condiciones económicas y sociales del Perú. Esta narrativa toma elementos de la memoria salvadora, que busca asignar la pacificación del país a este personaje cuasi mesiánico, al cual se le debe perdonar los “excesos” cometidos en aras de combatir el terrorismo. Si bien esta premisa corresponde a la memoria salvadora, esta se ve reforzada por sus propias experiencias; por ejemplo, todos mencionaron que presenciaron la captura del líder del PCP-SL, Abimael Guzmán, en el gobierno de Fujimori, mientras que en los otros gobiernos presidenciales experimentaron inseguridad y agudización de la crisis económica. Este discurso se cristaliza en modos de actuar, como los de Glenda (docente de Historia) y Juan (docente de FCC) que actualmente se consideran “fujimoristas” y apoyan al partido político de Keiko Fujimori, hija de Alberto Fujimori.
- En suma, los actores principales de los relatos son dos: el PCP-SL y Fujimori. El primero inició las acciones de violencia y el segundo terminó con el conflicto en el país. Otro actor importante son las Fuerzas Armadas, a las cuales los docentes les suelen quitar agencia, con la frase “solo



estaban siguiendo órdenes” sin indicar de quién o de donde, para justificar las violaciones a los derechos humanos que cometieron. En esa misma línea, tampoco se evalúan el impacto de las decisiones de los gobiernos presidenciales para contrarrestar el conflicto. Esto genera un análisis simplista, que genera un bando de buenos (militares y policías) y otro de malos (organizaciones terroristas: PCP-SL y MRTA). Esta narrativa elimina actores claves para la derrota de las organizaciones subversivas, como las rondas campesinas, los comités de autodefensa y la movilización de las organizaciones de derechos humanos, conformada muchas veces por los familiares de las víctimas.

- En cuarto lugar, la versión de la CVR no ha logrado ser parte de las narrativas de los docentes al momento de enseñar el periodo de la violencia política en las aulas. Si bien dos de los cuatro docentes la mencionan, lo hacen a través de datos específicos e incluso muchas veces equivocados. Por ejemplo, Sol, docentes de FCC, explica los objetivos y menciona a los presidentes que estuvieron involucrados en su creación (Paniagua y Toledo), así como al encargado de dicha comisión (Salomón Lerner). Por su parte, Glenda, docente de Historia, brinda información falsa a sus estudiantes. Ella menciona que Mario Vargas Llosa fue quien presidió la comisión y que los 69 000 peruanos muertos y desaparecidos fueron víctimas del PCP-SL, cuando en realidad las Fuerzas Armadas y el MRTA también comparten responsabilidad en esa cifra.
- Los docentes tienen una opinión propia sobre la CVR, aunque no la transmitan en el aula. En las entrevistas mencionaron que no la enseñan principalmente por tres motivos: 1) no conocen realmente el contenido del Informe Final, 2) sus experiencias de vida no se ven reflejadas en este material y 3) choca con su tendencia política “fujimorista”, ya que el Informe Final expone la responsabilidad del ex presidente Fujimori en las violaciones de derechos humanos durante el conflicto. En ese sentido, se niega la credibilidad y legitimidad de la CVR.

- La gran mayoría de relatos sobre el periodo de la violencia política no están desarrollados en los libros oficiales de FCC e Historia del MINEDU. Ante ello, las experiencias de vida de los docentes durante los años de la violencia, sus propias memorias y las memorias públicas moldean las narrativas que compartirán a sus estudiantes en las aulas.

## **5.2. Recomendaciones:**

Como se ha podido observar en esta tesis, el conocimiento del desempeño profesional y las trayectorias de vida de los docentes permiten comprender las limitaciones pedagógicas y personales que tienen que enfrentar al momento de enseñar el pasado reciente de la violencia política (1980-2000). En esa línea, es fundamental considerar que la formación (inicial y continua) ofrezca oportunidades para que los docentes reflexionen sobre las formas de enseñar la historia reciente en las áreas de Formación Ciudadana e Historia. Así también, que sean capaces de identificar sus creencias y percepciones sobre el periodo de violencia política y cómo estas pueden intervenir en los contenidos que transmiten en el aula. Es decir, la formación docente tiene que ser un espacio en el que el mismo docente piense su experiencia profesional dentro del sistema educativo.

De acuerdo al análisis de la presente tesis, resulta urgente y necesario que el MINEDU y la comunidad educativa discutan sobre el tipo de perfil docente que desean formar para el desarrollo de prácticas democráticas en la escuela. Si bien el actual Currículo Nacional (2016) pretende favorecer a la construcción de un docente reflexivo, esta apuesta no será suficiente si es que no se implementan dispositivos, instrumentos y capacitaciones permanentes que estén alineadas con esta perspectiva. Si los docentes no transforman su desempeño profesional de uno meramente técnico a uno más crítico y reflexivo, no tendrá lugar ninguna modificación y reforma educativa porque adaptarán las nuevas políticas a sus prácticas habituales.

La enseñanza del periodo de violencia política (1980-2000) es una gran oportunidad para lograr lo anteriormente señalado. El desarrollo de este tema genera que docentes y estudiantes reflexionen y desarrollen las competencias, capacidades y estrategias del nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (2016), como son “convive y participa democráticamente”, “construye interpretaciones históricas” y “construye su identidad”. Sobre todo, porque la construcción del pasado reciente es un proceso necesariamente inacabado, cambiante y en permanente revisión, lo que implica reflexión, debate y aprender a lidiar con el conflicto y la diversidad.

La docencia sobre las causas de la violencia política es una cuestión necesaria que el MINEDU debe incorporar obligatoriamente en los libros escolares y las capacitaciones docentes. Ello permitirá que los estudiantes identifiquen los diferentes grados de responsabilidad de diversos actores, complejicen las denominaciones de “víctimas” y “victimarios”, pero, sobre todo, brindará la capacidad de identificar las desigualdades estructurales y la vulneración de los derechos humanos durante ese periodo. Esto a su vez, en el presente, les permitirá cuestionarse si los reclamos de hoy fueron los reclamos de esos años, y cuáles son las nuevas formas de violación a los derechos humanos en un contexto de democracia, para así generar sujetos críticos y transformadores de la realidad.

Sin embargo, debemos señalar que la escuela no es una isla, es decir, no puede generar grandes cambios al abordar la enseñanza de la violencia política si el país no cuenta con una política pública de memoria que recoja las diversas memorias y evite el negacionismo, así como de un medio social que promueva los mismos valores que se desea transmitir a las futuras generaciones. Aun así, es necesario el optimismo de buscar transformaciones en la escuela porque, aunque la tarea es enorme, es un espacio importante de disputa y apuesta por prácticas más democráticas.

Por ello, esta investigación exhorta a que se realicen más investigaciones, sobre todo desde la Sociología, en relación a la enseñanza de la violencia política en la escuela. Por ejemplo, cuestionarnos si el rol de testigo de los docentes puede ser un recurso pedagógico y qué debería suceder para que esto ocurra;

o, por el contrario, si todos tenemos derecho a olvidar (incluso los docentes), entonces qué nuevos mecanismos de recordar pueden implementarse en la escuela. Para dar respuestas a estas interrogantes es indispensable que se estudien las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, porque son un fenómeno poco observado, atendido y reconocido para conocer qué sucede en la escuela, especialmente en la pública, que tiende a mirar al docente y a los estudiantes de manera simplista y subestimadora, como también ya daba cuenta Vivian Pappier (2016) en Argentina.

En el caso de los docentes, cabría investigar para el futuro la relación entre el contexto político y las lógicas de la experiencia escolar. Por ejemplo, en un Perú aún muy influenciado por la presencia del fujimorismo (en el congreso, en la memoria, etc.), la lógica de la subjetivación, como capacidad de tener una posición crítica y autónoma ante la realidad, podría tener un papel subordinado frente a las otras dos lógicas, más orientadas a desempeñarse en un esquema político-institucional ya establecido. Las próximas investigaciones podrían analizar si en otros casos, de enseñanza en otros colegios y territorios o incluso en situaciones de protesta y de organización gremial, existen docentes que estén en proceso de configurar una versión de la memoria distinta a las señaladas en la presente tesis.

## BIBLIOGRAFÍA

Aceituno, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50, Nro. 2, 149-171.

Achugar, M., Fernández, A. & Morales, N. (2011). (Re) presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y Sociedad*, 5(2), 196-229.

ADDCOT (2003) *El terrorismo en el Perú 1980 - 2000. Versión de los militares que lo combatieron*. Lima: ADDCOT

Anderson, B. R. O. G. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Ansión, J. (1992). *La escuela en tiempo de guerra*. Lima: TAREA- CEAPAZ- IPEDEHP.

Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro

Ayllón Yares, G. (2013). *La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en derechos humanos*. Lima: Tesis PUCP.

Barrantes, R., & Peña, J. (2006). Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el proceso político después de la CVR. En: Reátegui, F. (ed.), *Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú*. Colección Documentos de Trabajo | Serie Reconciliación (2). Lima: IDEHPUCP

Berman, M., & Casullo, N. (1989). *El debate modernidad y posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Boesten, J. (2010). Analizando los regímenes de violación en la intersección entre la guerra y la paz en el Perú. *Debates en Sociología*, 35, 69-93.

- Broquetas, M. & Frega, A. (2008). El asalto de la memoria. Experiencias sobre su abordaje histórico dentro y fuera del aula. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 12, 56-72.
- Burt, J. (2011). *Violencia y autoritarismo en el Perú: bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori*. Lima: IEP, SER, EPAF.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Revista Iber. Memoria histórica y educación*, 55, 20-27.
- Carretero, M.; Rosa, A. & Gonzáles, MF. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M., & Quintana, M. R. (1995). La ciudad informacional: Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional. Madrid: Alianza.
- Cavanna, F. & Cerri, L. (2009) Enseñanza de historia reciente en Uruguay: Pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory (3 Ed.)*. Thousand Oaks: Sage
- Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú. (2012). En honor a la verdad. Versión del Ejército sobre su participación en la defensa del sistema democrático contra las organizaciones terroristas. Lima: Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú.
- Contreras, José (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CVR (2003) *Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe Final*. Lima: Comisión de Entrega de la CVR.
- Cuenca, R. (2013) Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011. pp. 3-86 En: Cuenca, Ricardo (Ed) Colección Pensamiento Educativo Peruano. Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011. Volumen 15. Lima: Derrama Magisterial

Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En, D. Andrade Oliveira y M. Feldfeber (Comps.), Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social. Lima: Universidad de ciencias y humanidades.

De Amézola, G., Dicroce, C. & Garriga, MC. (2007). La historia reciente en la escuela: el caso de la guerra de Malvinas. Revista Clio y Asociados. La historia enseñada n°11.

De Amézola, G., Garriga, M. C. & Dicroce, C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. Clío y Asociados. La Historia Enseñada, 13, 104-131

Decreto de Urgencia N° 004-2009. Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias. Gobierno del Perú. Lima, Perú, 10 de enero del 2009. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104752/004-2009-16-10-2012-10-34-29-DU-004-2009.pdf>

Degregori, C. I. (1990). *Ayacucho 1969-1979: El surgimiento de Sendero Luminoso del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Degregori, C. I. (2011). *Qué difícil es ser Dios: El Partido Comunista del Perú, Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Denegri, F., & Hibbett, A. (2016). *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016.

Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia: Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae, Dirección de Investigación y Publicaciones.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Dussel & Pereyra (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina. En Carretero, M., Rosa, A. & Gonzales, M. F. (comp.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. (pp.253-275) Buenos Aires: Paidós.

Eguren, M.; de Belaunde, C. & Gonzáles, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: IEP

Flores Suárez, G. C. (2016). 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) (Tesis de Maestría). PUCP, Lima, Perú.

Franco, M. & Levin F. (Comps) (2007). Historia Reciente. *Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Fullan y Hargreaves, (1992): en Pérez Gómez, A., "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, (1996): *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Gamarra, J (2012): "Movadef: radicalismo político y relaciones intergeneracionales". En Revista Argumentos, año 6, n.º 5. noviembre 2012. Disponible en <https://revistaargumentos.iep.org.pe/wp-content/uploads/2014/04/gamarra.pdf>

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: 1era ed.

Giusti, M. (2012). ¿Qué pretende la ley del "negacionismo"? . Diciembre 20, 2018, de IDEELE Sitio web: <https://revistaideele.com/ideele/content/%C2%BFqu%C3%A9-pretende-la-ley-del-%E2%80%9Cnegacionismo%E2%80%9D>

Gobierno del Perú. (2002). *Acuerdo Nacional*. Lima: Gobierno del Perú.



Gonzales, M.P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, vol. 2, n° 16 Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185128792012000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185128792012000200004&script=sci_arttext).

González, N., Eguren, M. & Belaunde, C.d. (2017) *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: IEP. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de [http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/877/2/Gonzalez\\_Eguren\\_Belaunde\\_Desde\\_el\\_Aula.pdf](http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/877/2/Gonzalez_Eguren_Belaunde_Desde_el_Aula.pdf)

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza. Obtenido de <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Memoria-Colectiva-Halbwachs-.pdf>

Horst, S. & Karl, Z. (2001), *Diccionario Akal de pedagogía* Madrid

Izquierdo, J. (2006). Disciplina y contingencia: historiadores, conocimientos y enseñanza del pasado. En Carretero, M., Rosa, A. & Gonzales, M.F (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (52-72). Argentina: Paidós.

Jave, I. (2014). *Entre el estigma y el silencio: memoria de la violencia entre estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Lima. IDEHPUCP, 2014.

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

Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012.

Ley N° 1859. Ley que fomenta la cultura de paz en la Educación Básica Regular. Congreso de la República del Perú. Lima, Perú, 8 de septiembre del 2017. [http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016\\_2021/Proyectos\\_de\\_Ley\\_y\\_de\\_Resoluciones\\_Legislativas/PL0185920170908..pdf](http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL0185920170908..pdf)

Ley N° 1464. Ley que incorpora el artículo 316°-A “Negacionismo de los delitos del terrorismo” al Código. Congreso de la República del Perú. Lima, Perú, 28 de agosto del

2012. <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2012/08/Proyecto-de-Ley-del-Negacionismo.pdf>

Ley N° 28044. Ley y Reglamento de la Ley General de Educación. Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú, 10 de noviembre del 2012. <http://www.urp.edu.pe/pdf/Reglamento%20de%20la%20ley.pdf>

Liston, D.; Zeichner, KH. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M., Rosa, A. & Gonzales, M.F (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva (277-296)*. Argentina: Paidós.

Macher, S. (2014) *¿Hemos avanzado?: a 10 años de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. Lima, IEP.

Manrique, N (2009). "Pensamiento, acción y base política del movimiento Sendero Luminoso. La guerra y las primeras respuestas de los comuneros (1964-1983)", en Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. [http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es\\_contenido.php](http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php)

MINEDU (2005) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. Lima: MINEDU.

MINEDU (2009) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.

MINEDU (2012) *Manual del docente de Formación Ciudadana y Cívica*. Lima: Ediciones SM.

MINEDU (2012) *Manual del docente de Formación Ciudadana y Cívica*. Lima: Ediciones SM.

MINEDU (2012) *Texto escolar. Formación Ciudadana y Cívica*. Lima: Ediciones SM.

MINEDU (2013) *Rutas de Aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Lima: MINEDU.

MINEDU (2013) Normas y procedimientos para la gestión del proceso de distribución de materiales y recursos educativos para las instituciones y programas educativos públicos y centros de recursos educativos (RM N° 0543- 2013-ED). Recuperado de <https://goo.gl/2kKNa8>

MINEDU. (2014). *Marco de buen desempeño docente: Un buen maestro cambia tu vida*. Lima: Ministerio de Educación.

MINEDU (2015) *Texto escolar. Historia, Geografía y Economía 5*. Lima: Santillana.

MINEDU (2015) *Manual del docente de Historia, Geografía y Economía*. Lima: Santillana.

MINEDU (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*

MINEDU (2016) *Guía para formular e implementar el proyecto educativo institucional*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado 10 de enero del 2018 <http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>

MINEDU (2019) "Lineamientos para la dotación de materiales educativos para la Educación Básica". RV Nro. 053-2019-MINEDU. 12 de marzo del 2019. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/266988-053-2019-minedu>

Muñoz, M. (2015). La educación en la construcción de la idea de ciudadano, 1910-1948. *En Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 20 (2). pp. 183-213. Obtenido de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/5062/5403>

Muñoz, F. (2017). *Diagnóstico sobre la gestión de materiales y recursos educativos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali*. Lima: PUCP.

Neira, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos. En Albadán, P., Infante R., Medina, B. et all *Memoria, conflicto y Escuela* (págs. 57-76). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Osandón, L. (2006). La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. En Carretero, M., Rosa, A. & Gonzales, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.323-346) Buenos Aires: Paidós.

Panfichi, A. (1997). "The authoritarian alternative: Anti-politics in the popular sectors in Lima". En varios autores, *The New Politics of Inequality in Latin America: Rethinking Participation and Representation*. Oxford: Oxford University Press.

Pappier, V. (2016). La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Pérez, A., (1996): "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Pérotin-Dumon, A. (2007). Enseñar el pasado latinoamericano cercano, o el presente de la historia de Chile. En Stabili, M.R. (comp.). *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente de América Latina*. (pp.199-228) Madrid: Iberoamericana.

Portocarrero, G., & Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.

Portocarrero, G. (2012). *Profetas del odio: Raíces culturales y líderes de Sendero Luminoso*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

PUCP. (2009). Reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Preu. Sitio web: <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1250.pdf>

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío y Asociados. La historia Enseñada*. N° 8, 123-133.

Reátegui, L. (2014). *Hacia la construcción del sujeto profesional: la experiencia de los docentes que se desempeñan en escuelas de modalidad unidocente en zona rural: el caso del distrito de Julcán* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.

Resolución Ministerial N° 199-2015. Ministerio de Educación del Perú. Lima, Perú, 25 de marzo del 2015.  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300430/d150842\\_opt.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300430/d150842_opt.pdf)

Sandoval López, P. (2002). *El olvido está lleno de memoria. Juventud universitaria y violencia política en el Perú: la matanza de estudiantes de La Cantuta*.

Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stabili, M.R. (2007). Introducción. Los desafíos de la memoria al quehacer historiográfico. En Stabili, M.R. (comp.). *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente de América Latina*. (pp.7-20) Madrid: Iberoamericana.

Tapia, J. & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú. Informe Final*. Lima: Grade.

Taracena, A. (2007). Historia, memoria, olvido, conflicto armado y violaciones de los derechos humanos. Los avatares de la Comisión de Esclarecimiento Histórico de Guatemala. En Stabili, M.R. (comp.). *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente de América Latina*. (pp.91-112) Madrid: Iberoamericana.

Tedesco, J. C. & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIEP- Buenos Aires. Versión preliminar.

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

Toledo, M. I., Magendzo, A. & Iglesias, R. (2013). On the contribution of 'controversial issues' to history teaching: A pedagogical/didactical reflection. Manuscrito sometido para publicación

Trinidad, R. (2004) "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho," en Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004. Pp. 11- 37.

Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., & Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2017.

UNESCO (2017) *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: UNESCO, Oficina de Lima, Representación Perú: Consejo Nacional de Educación, 2017.

Veneros, D. y Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 35, N° 1, p. 199-220.

Valle, A., & Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En AUPDCS, XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (págs. 1023- 1029). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS.

## ANEXOS

### Anexo N°1: Tabla de Operacionalización

Problema de investigación	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Concepto y/o categoría clave	Variables	Categorías	Herramientas metodológicas
<p>Enseñar la historia reciente de un país, esa que está cargada de dictaduras y conflictos internos, resulta una de las tareas más complejas para la institución educativa. En el Perú, la violencia política de los años 1980-2000 es parte de su historia reciente. Afectó principalmente al sistema educativo y a sus docentes, quienes ahora, además de</p>	<p>P.G. ¿De qué manera los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público y emblemático de Lima?</p>	<p>O.G. Identificar y analizar la manera en que los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un colegio público y emblemático de Lima.</p>	<p>H.1. Los docentes de Historia y Formación Ciudadana enseñan el periodo de violencia política en un marco de tensiones y negociaciones que se da entre la construcción de sus propias memorias sobre el tema y las exigencias de su desempeño profesional, que terminan por generar una enseñanza práctico-artesanal, academicista e intuitiva.</p>	<p><b>Sociología de la experiencia escolar</b></p>	<p>Trayectorias de vida durante el periodo de violencia política</p>	<p>I. experiencias como estudiantes universitarios del profesorado II. experiencias como maestros de escuela III. Creencias actuales sobre el periodo de violencia política</p>	<p>1. Observación de las sesiones de clases que enseñan el periodo de violencia política.</p> <p>2. Entrevistas a profundidad a los/as docentes de Historia y Formación Ciudadana de 5to de secundaria.</p> <p>3.</p>
	<p>P.E.1. ¿Cuál es el desempeño profesional que guía al docente de Historia y Formación Ciudadana en el proceso de</p>	<p>O.E.1. Identificar y analizar el desempeño profesional que guía al docente de Historia y Formación Ciudadana en el proceso de</p>		<p><b>Profesionalización docente</b></p> <p>identificar bajo qué registro profesional el docente lleva a cabo su</p>	<p>Desempeño profesional</p>	<p>I. conocimientos disciplinares de la Historia y las CC.SS en la enseñanza de la historia reciente II. Uso pedagógico de herramientas y materiales pedagógicos III. Práctica de enseñanza IV. Estrategias para el desarrollo de</p>	

<p>recordar este periodo, deben enseñarlo en los cursos de Formación Ciudadana e Historia de 5to de secundaria. Si bien desde el Ministerio de Educación se han elaborado materiales educativos para su trabajo en el aula, investigaciones desde la Antropología e Historia demuestran que los docentes deben enfrentar serios retos para abordarlo en las aulas. Sin embargo, aún no existen investigaciones que profundicen en las prácticas educativas, que relejan el desempeño profesional docente y los</p>	enseñanza del periodo de violencia política?	enseñanza del periodo de violencia política		quehacer en el aula		competencias y capacidades	Entrevistas semi-estructuradas a autoridades de la I.E.
	<p>P.E.2. ¿Cuáles son los relatos sobre el periodo de violencia política que esto docentes transmiten en sus clases?</p>	<p>O.E.2. Identificar y analizar los relatos sobre el periodo de violencia política que esto docentes transmiten en sus clases</p>	<p>H.2. Los docentes de Historia y Formación Ciudadana transmiten en sus clases relatos sobre el periodo de violencia política que se relacionan principalmente con la memoria salvadora y la memoria de los militares, y, en menor medida con la memoria de la CVR. Pero, finalmente, son sus propias memorias las que refuerzan o deslegitiman alguna de ellas.</p>	<p><b>Memoria</b></p>	<p>Memoria hegemónica</p>	<p>I. Nombrar el periodo II. Causas III. Narrativas sobre las organizaciones subversivas IV. Narrativas sobre las Fuerzas Armadas V. Narrativas sobre los gobiernos que enfrentaron la violencia política VI. Narrativas sobre la CVR y su Informe Final</p>	<p>4. Revisión de documentos oficiales del Ministerio de Educación y de la I.E. "San Martín"</p> <p>5. Revisión de documentos personales que los/as docentes emplean en clases.</p>
					<p>Memoria contrahegemónica</p>	<p>I. Nombrar el periodo II. Causas III. Narrativas sobre las organizaciones subversivas IV. Narrativas sobre las Fuerzas Armadas V. Narrativas sobre los gobiernos que enfrentaron la violencia política VI. Narrativas sobre la CVR y su Informe Final</p>	
<p>Memoria subterránea</p>	<p>I. Nombrar el periodo II. Causas III. Narrativas sobre las organizaciones subversivas IV. Narrativas sobre las Fuerzas Armadas</p>						



contenidos que transmiten a sus estudiantes						V. Narrativas sobre los gobiernos que enfrentaron la violencia política VI. Narrativas sobre la CVR y su Informe Final	
---	--	--	--	--	--	---	--



## Anexo N°2: Guía de observación en el aula



Fuente: propia

### INFORMACIÓN PREVIA:

Fecha:

Nro. de observación:

Grado:

Docente:

Asignatura:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Tema:

¿Qué sesión de aprendizaje estamos observando?

## I. EL ESCENARIO

Unidad de observación 1: CONTEXTO DE LA ESCUELA	
Aspecto a observar	Referentes empíricos
El colegio	Ubicación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distrito, Zonas aledañas</li> </ul> Características físicas del colegio

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachada, material de construcción, color, forma, divisiones, puertas, símbolos.</li> </ul>
Área del nivel secundario	Ubicación dentro del colegio [insertar mapa] Características físicas <ul style="list-style-type: none"> <li># aulas</li> <li>Infraestructura, espacios con los que cuenta</li> <li>Símbolos (escudos, banderas, carteles).</li> </ul>
El aula	Proporciones del aula [insertar mapa] Ambiente <ul style="list-style-type: none"> <li>Ventilación, iluminación, ruidos, temperatura, olores</li> </ul> Rincones o espacios de los que dispone el aula Material mobiliario y condiciones en las que se encuentra <ul style="list-style-type: none"> <li>Carpetas, pizarras, piso, ventanas</li> </ul> Decoración <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadros, láminas, frases, figuras [anotar y/o tomar foto para su análisis]</li> </ul>

Unidad de observación 2: ACTORES CLAVES DENTRO DEL AULA	
Aspecto a observar	Referentes empíricos
Ubicación de los actores dentro del aula (incluir al observador)	[insertar imagen]
Estudiantes	Número de estudiantes M: _____ H: _____  Edades promedio Tono de voz Vestimenta M: _____ H: _____
Docente	Vestimenta Tono de voz

## II. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

<b>Unidad de observación 3: MATERIALES EDUCATIVOS</b>	
<b>Aspecto a observar</b>	<b>Referentes empíricos</b>
Tipos de Materiales Educativos que se puede observar en el aula	<p><b>Docentes:</b></p> <p>Sesión de aprendizaje ( )</p> <p>Rutas de aprendizaje [solo en el caso de FCC] ( )</p> <p>Libro de Historia/ Ciudadanía del Minedu ( )</p> <p>Fotocopias ( )</p> <p>Otros:</p> <p><b>Estudiantes</b></p> <p>Libro de Historia/ Ciudadanía del Minedu ( )</p> <p>Fotocopias ( )</p> <p>Cuadernos personales ( )</p> <p>Otros:</p>
Estado en el que se encuentran los Materiales Educativos	<p>[el estado nos permite ver si se han utilizado o no los materiales, tanto fungibles como educativos]</p> <p>Limpieza de los materiales</p> <p>Se encuentran forrados</p>
Uso del libro de texto Historia/Ciudadanía y fotocopias	<p><b>Docente:</b></p> <p>Tiempo que lo utiliza</p> <p>Cómo lo utiliza [especificar cada uno]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Material de lectura grupal y/o individual</li> <li>● Para explicar conceptos</li> <li>● Para propiciar debate entre los contenidos</li> <li>● Para sacar ejemplos</li> <li>● Para realizar dinámicas de aprendizaje</li> <li>● Material para que sus estudiantes realicen tareas en la casa</li> </ul> <p><b>Estudiantes</b></p> <p>Tiempo que lo utilizan</p>

	<p>Si no todos cuentan con libros, ¿se comparte?, ¿de qué manera?</p> <p>Cómo lo utilizan [especificar cada uno]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de lectura grupal y/o individual</li> <li>• Como guía para escribir en el cuaderno personal</li> <li>• Para realizar actividades grupales/individual</li> <li>• Para realizar preguntas en relación a los contenidos del libro</li> </ul>
--	--

<b>Unidad de observación 4: DESEMPEÑO DOCENTE</b>	
<b>Aspecto a observar</b>	<b>Referentes empíricos</b>
Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece oportunidades de participación</li> <li>• Busca que los estudiantes que no participan espontáneamente lo hagan</li> <li>• Promueve el interés en sus estudiantes</li> <li>• Estudiantes que se muestran interesados y/o participan</li> </ul>
Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución del tiempo en las sesiones de clases</li> <li>• Cuánto se demora en comenzar la sesión de clases una vez dentro del salón.</li> </ul>
Promueve el razonamiento, creatividad y/o pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve actividades memorísticas con datos o definiciones</li> <li>• Plantea preguntas retóricas (afirmar, negar, respuestas puntuales de contenidos ya mencionados).</li> <li>• El docente escucha la respuesta de sus estudiantes (que no son memorísticas) pero este no las explora.</li> <li>• Promueve actividades para que los estudiantes expliquen su forma de pensar, comparen y contrasten ideas, argumentan una postura, busquen soluciones a problemas.</li> </ul>

<p>Evalúa el progreso de los aprendizajes de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoreo de las actividades que realizan los estudiantes dentro del salón</li> <li>• Ante preguntas o respuestas de los estudiantes el docente da una retroalimentación. ¿De qué tipo? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descriptiva (sugiere respuestas a detalle)</li> <li>○ Adapta su enseñanza (intenta dar explicaciones de otro modo)</li> <li>○ Reflexión, guiando a sus estudiantes para que ellos mismos encuentren una solución</li> </ul> </li> <li>• El docente evade preguntas o sanciona las que reflejan incompreensión o se consideran equivocadas.</li> </ul>
<p>Propicia un ambiente de respeto y proximidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea un lenguaje respetuoso</li> <li>• Consideración ante las opiniones de los estudiantes</li> <li>• Durante la sesión es cordial y transmite calidez (tono y volumen de voz; proximidad espacial; gestos)</li> <li>• Se muestra empático al comprender y acoger a los estudiantes cuando manifiestan necesidades afectivas o físicas</li> <li>• Si nota faltas de respeto entre estudiantes, interviene</li> </ul>

### III. DINÁMICA DE LA ENSEÑANZA

<p align="center"><b>Unidad de observación 5: CONTENIDO SOBRE EL PERIODO DE VIOLENCIA POLÍTICA EN EL PERÚ ENTRE 1980 Y 2000</b></p> <p align="center">¿La información que da el docente coincide con lo mencionado en el libro de texto de Historia/Ciudadanía?</p>	
<p align="center"><b>Aspecto a observar</b></p>	<p align="center"><b>Referentes empíricos</b></p>
<p>Causas</p>	
<p>Personajes ¿Qué rol ocupó cada uno durante el periodo de violencia política?</p>	<p><b>Grupos subversivos:</b> PCP- SL (Inicios, líder: Abimael Guzmán, acciones, ideología) MRTA (Inicios, líder: Víctor Polay, acciones, ideología)</p> <p><b>Fuerzas del orden:</b> Fuerzas Armadas y Policiales(acciones)</p>

	<p>GEIN (Creación, acciones)</p> <p>Grupo Colina (Creación, acciones)</p> <p><b>Gobiernos civiles:</b></p> <p>Belaunde (Forma de enfrentar el conflicto)</p> <p>García (Forma de enfrentar el conflicto)</p> <p>Fujimori (Forma de enfrentar el conflicto, captura del líder del PCP-SL. Abimael Guzmán)</p> <p>Paniagua y Toledo</p> <p><b>Acuerdos de pacificación</b></p> <p>AN</p> <p>CVR</p>
Secuelas del periodo de violencia política	<p>Social</p> <p>Política</p> <p>Económica</p>
Zonas afectadas	<p>Lima</p> <p>Ayacucho</p> <p>Otras partes del país</p>
Situación actual	
Experiencia personal	

### **Anexo N°3: Etapas de la investigación**

La investigación ha transitado por diferentes procesos, tiempos y personas.

#### ***Primer acercamiento exploratorio:***

Como parte del curso de “Taller de Investigación 1, curso previo a Seminario de Tesis que llevé durante el ciclo académico 2016-1, decidí que el estudio giraría en torno a la enseñanza del periodo de violencia política en colegios públicos. El siguiente paso fue recolectar información bibliográfica para conocer la situación del país en el tema. De esta manera, la primera investigación en ser revisada fue *Secreto a voces: memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho* (2013) elaborado por Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino. Este documento de trabajo me permitió comprender cuatro aspectos importantes sobre el tema: 1) es poco estudiado por la academia peruana, 2) el Ministerio de Educación lo incorporó desde el año 2001 en los contenidos escolares, pero no bajo una política educativa integral, 3) la escuela no está cumpliendo adecuadamente con enseñarlo, y 4) es el docente quien decide si enseñarlo o no. Este último punto llamó mi atención porque aparentemente se muestra a un docente-agente que decide sobre su propio proceso de enseñanza, más allá de documentos e indicaciones oficiales del Ministerio de Educación, debido a que se ve interpelado por las memorias de esa época.

En base a ello, se siguió explorando estudios que se hayan interesado por investigar la enseñanza de ese periodo en el Perú. Entre ellos, encontramos los trabajos de Rocío Trinidad (2003) y Gonzalo Cosamalón (2009). Además, de otros textos que permitieron comprender la situación previa, durante y posterior a los veinte años de violencia política. A la par, se revisaron documentos oficiales del Ministerio de Educación con la finalidad de conocer cuáles habían sido los esfuerzos políticos por introducir el tema a las aulas. Estos fueron el DCN del 2005 y sus modificaciones posteriores, las sesiones de Aprendizaje, los libros de texto para estudiantes y el manual del docente de Historia y Formación Ciudadana. Cabe señalar que este primer acercamiento bibliográfico tomó como marco teórico el concepto de “currículo oculto”, el cual actualmente ya no es utilizado.

Gracias a este estudio de gabinete, se seleccionó como unidad de observación a los docentes de Historia y Formación Ciudadana. Luego de tener un panorama más claro, se procedió con los permisos oficiales para realizar visitas en un colegio público y emblemático de Lima, ubicado en el distrito del Rímac. Las primeras conversaciones fueron con el director, el subdirector y la coordinadora del área de Ciencias Sociales,



con quienes se revisaron documentos como el PAT y el PEI de la institución educativa. Posteriormente, se hicieron entrevistas no estructuradas a dos docentes del curso de Historia y dos de Formación Ciudadana. Los objetivos eran conocer si el docente enseñaba o no el periodo de violencia política, recopilar información sobre el perfil de los docentes (edad, tendencia política, nivel económico y estudios superiores) y comprender la posición en la que se encontraban durante esos veinte años. Todo ello con la finalidad de crear un vínculo de confianza y elaborar las guías de entrevistas. Luego de 1 mes de conversaciones y colaborar en pequeñas actividades dentro del colegio, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas que permitieran profundizar en las formas en que ellos enseñaban el tema. También se logró observar dos clases, en dos salones de 5to de secundaria para el curso de Formación Ciudadana. En total, fueron dos meses de trabajo de campo.

***Segundo acercamiento: ampliando el caso de estudio:***

Como parte del Taller de Investigación 2, durante el ciclo académico 2016-2, se tomó la decisión de profundizar en la anterior investigación. De esta manera, se amplió el caso de estudio con docentes de un colegio también emblemático, pero de la provincia de Huamanga-Ayacucho, por haber sido el departamento más afectado durante la época de violencia política. Esto implicó que se revisaran nuevos documentos educativos, como el Diseño Curricular Regional y el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho, los cuales, de acuerdo a su contexto actual, diversificaban sus funciones y contenidos educativos. En cuanto a la bibliografía, se revisaron estudios de países como Argentina y Chile, que también atravesaban el reto de incorporar en la escuela los años de la dictadura militar. Como consecuencia, el marco teórico además de incluir el concepto de currículo oculto, también incorporó la memoria como otro de los ejes de análisis.

Posteriormente, se viajó por dos semanas a Ayacucho-Huamanga. El primer día se procedió a pedir permiso al director de la institución educativa; no obstante, este se encontraba de viaje, aun así, se pudo obtener la autorización para realizar el trabajo de campo. Cabe recalcar que debido al poco tiempo de permanencia, fue más complicado entablar un vínculo de confianza con algunos de los docentes. En las primeras conversaciones espontáneas con ellos, comentaron que existía un temor por hablar sobre el tema. Este fue sobre todo el caso de la coordinadora del área de Ciencias Sociales, quien accedió a ser entrevistada, pero sin ser grabada.

Luego de ello, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a dos docentes del curso de Historia y dos de Formación Ciudadana. Se decidió que cada entrevista duraría un día, pues la información que se brindaba sobre este periodo implicaba un trabajo

emocional intenso, tanto para los entrevistados como para la investigadora. Por otro lado, dentro de la metodología no se tenía pensado realizar observaciones en el aula porque no se conocía el orden de la programación de los temas. Sin embargo, el viaje coincidió con la semana de enseñanza del tema. Un docente del curso de Computación, quien me había ayudado durante todo el proceso de ingreso al colegio, habló con el docente de Formación Ciudadana y pude ingresar a escuchar su clase de la mañana y también de la tarde. En ambas pude obtener información sobre la forma en que se enseñaba el tema. Luego del recojo de información, se tenía pensado retornar a Ayacucho el próximo año durante dos meses para profundizar la investigación, como se hizo con el colegio de Lima.

Cabe añadir que luego de un mes, pude regresé a Ayacucho para exponer en el V Seminario Nacional de Investigación Educativa organizado por la SIEP, en la mesa número 4 “Enseñanza del Conflicto Armado Interno”. En ella pude conocer dos investigaciones publicadas recientemente, que me permitieron ampliar la información bibliográfica. Estas fueron *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (2015) de Lucía Fernández y “*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*” (2016) de Geraldo Flores

### **Tercer acercamiento: ampliando el conocimiento teórico:**

Durante el ciclo 2017-1, como parte de la formación interdisciplinaria que impulsa la especialidad de Sociología, se llevaron dos cursos fuera de la facultad de Ciencias Sociales. Estos permitieron ampliar el conocimiento teórico al momento de desarrollar la investigación sobre la enseñanza del periodo de violencia política en los colegios públicos. Por un lado, “Corrientes y temáticas de la historiografía contemporánea” de la especialidad de Historia, se centró en la historia escolar, como uno de los espacios más importantes para el aprendizaje y construcción de una representación del pasado. En ese sentido, a través de conceptos como el pensamiento histórico, la conciencia historia, las memorias, se pudo analizar la enseñanza de la historia reciente del Perú y otros países de Latinoamérica. Por otro lado, el curso de “Políticas educativas curriculares” contribuyó a entender la importancia del currículo nacional para realizar reformas educativas.

Además, en julio del 2017, se publicó “Atravesando el silencio”, el primer libro que habla sobre la enseñanza en la escuela del periodo de violencia política de los autores Uccelli, Agüero, Pease, Portugal. De esta manera, ambas asignaturas y el

reciente libro brindaron conceptos nuevos que permitieron reorganizar el marco teórico y comenzar a abordar el tema desde otra entrada.

***Cuarto acercamiento: replantear el problema de investigación y la metodología:***

Ya en el curso de Seminario de Tesis durante el ciclo 2017-2 la investigación tomó un nuevo rumbo. En primer lugar, debido a la huelga de maestros que se llevó a cabo entre los meses de junio y septiembre a nivel nacional, el trabajo de campo en el colegio de Ayacucho tuvo que ser suspendido, pues se encontraban en huelga indefinida. No obstante, se pudo continuar con la investigación en el colegio de Lima, ya que si bien algunos de sus docentes se plegaron a la marcha, la mayoría de ellos siguieron asistiendo con normalidad a las clases. En segundo lugar, debido al proceso de recopilación bibliográfica, el trabajo de campo y sus hallazgos, permitieron replantear tanto el problema de investigación como el marco teórico se volvió a replantear.



## Anexo N°4: Guía de entrevista

### GUÍA DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES DE CCSS DE 5TO DE SECUNDARIA

Pregunta general: ¿De qué manera enseñan el periodo de violencia política?

Datos generales:

- Nombre (Apodo)
- Edad
- Lugar de nacimiento
- Tendencia política (apoya o pertenece a algún partido político)
- Pertenece al SUTEP

#### PRIMERA PARTE DE LA ENTREVISTA

Objetivo: conocer el tipo de docente profesional que se encuentra enseñando el curso de Historia/ FCC en este colegio público y emblemático de Lima-Metropolitana, a través de su (1) trayectoria docente (inicial, continua), (2) la interiorización del uso de los materiales educativos que provee el Minedu, y (3) su rol como docente de Historia/Asociación Ciudadana y Cívica (FCC)

### I. TRAYECTORIA DOCENTE

#### ***Sobre la formación inicial del docente***

1. ¿En qué instituto/universidad estudió para ser docente? ¿en qué parte del país se encuentra la universidad o instituto?
2. ¿En qué área se especializó?
3. ¿En qué año empezó a estudiar?, ¿cuántos años tenía?
4. ¿En qué año terminó de estudiar?, ¿cuántos años tenía?
5. ¿Por qué decidió ser docente?
6. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para ser docente de CC.SS?
7. Si pudiera volver a decidir, ¿elegiría estudiar educación? ¿por qué?

#### ***Sobre la experiencia en la carrera docente***

8. ¿Cuántos años tiene siendo docente?
9. ¿Se encuentra en la carrera magisterial? ¿desde qué año?
10. ¿Siempre ha enseñado el curso de Historia/Formación Ciudadana?

*Respuesta sí:*

*¿Siente que los contenidos que ha enseñado han ido cambiando a lo largo de su carrera docente? ¿Me podría dar algunos ejemplos? ¿Considera que estos cambios han sido importantes? ¿Por qué?*

*Respuesta No:*

*¿Qué cursos enseñaba antes? ¿Cuánto tiempo lo hizo? ¿Cómo así llegó a enseñar el curso actual? ¿Qué curso prefiere dictar, el anterior o el actual?, ¿por qué?*

11. *¿Cuáles han sido los colegios y lugares donde ha enseñado?*

12. *¿A qué grados del nivel secundario ha enseñado? ¿Considera que es diferente enseñar a 5to de secundaria en comparación a grados menores?*

13. *¿Cuáles eran las condiciones materiales del colegio? ¿Llegaban los materiales educativos?*

14. *¿Cómo era el desempeño de los estudiantes durante las clases?*

15. *¿Considera el rol del docente de CCSS ha ido cambiando a lo largo de los años o se ha mantenido?, ¿por qué?, ¿qué cambios ha ocasionado ello?*

16. *Actualmente es ¿nombrada o contratada?*

### **Sobre la formación continua del docente**

17. *¿Ha recibido capacitaciones por parte del Ministerio de Educación?*

*Respuesta sí:*

*¿Qué tipo de capacitaciones? ¿Cuánto tiempo duraron? ¿Considera que esta experiencia pudo aportar a sus conocimientos como docente de Ciencias Sociales?*

*¿Por qué? ¿Qué pudo aprender de ella?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué? ¿Considera que necesita recibir capacitaciones?*

*¿Considera importante recibir capacitaciones para perfeccionar su práctica docente?*

*¿Qué tipo de capacitaciones le gustaría recibir? ¿Sobre qué temas? ¿Por qué?*

18. *¿Ha realizado alguna actualización o especialización?*

*Respuesta sí:*

*¿De qué tipo? ¿En dónde la realizó? ¿Cómo así decidió hacerla? ¿Usted la costó o recibió alguna ayuda del Ministerio de Educación?*

*Me podría contar un poco más sobre lo que aprendió ahí ¿contenidos temáticos, metodológicos?*

*Respuesta es no:*

*¿Le gustaría hacer una? ¿Por qué cree que no la ha podido realizar?*

### **Sobre su experiencia en el colegio actual**

19. ¿Cuántos años tiene enseñando en este colegio?
20. A parte de 5to de secundaria, ¿enseña otros años?
21. ¿Cuáles considera que son las ventajas de enseñar en este colegio?
22. ¿Qué es lo que mejoraría del colegio para tener una mejor experiencia como docente?
23. ¿Cómo es el trato entre los docentes y las autoridades escolares?
24. ¿Cómo es el trato entre los docente del área de Ciencias Sociales?
25. ¿Cómo es el trato de la coordinadora de Ciencias Sociales con los profesores y especialmente con usted?
26. ¿Cuál considera que es el trato entre usted y los estudiantes?
27. ¿Cómo considera que son los estudiantes de quinto de secundaria de este colegio?

## II. MANEJO DE LOS DISPOSITIVOS OFICIALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### ***Sobre los materiales educativos para el desempeño docente***

28. ¿Conoce el Marco del Buen Desempeño Docente?

*Respuesta sí:*

*¿En qué consiste? ¿Considera que ha sido útil? ¿Por qué?*

*¿Cómo llegó a conocer este material?*

29. ¿Conoce las Rutas de Aprendizaje?

*Respuesta sí:*

*¿En qué consiste? ¿Considera que ha sido útil? ¿Por qué?*

*¿Cómo llegó a conocer este material?*

30. ¿Conoce las Sesiones de Aprendizaje?

*Respuesta sí:*

*¿En qué consiste? ¿Considera que ha sido útil? ¿Por qué?*

*¿Cómo llegó a conocer este material?*

31. ¿Conoce las Rúbricas de Observación Docente?

*¿En qué consisten?*

*¿Cuál es considera que es el objetivo principal de estas rúbricas?*

*¿Considera que es un material útil? ¿Por qué?*

En relación a las observaciones que hace la coordinadora del área de CCSS siguiendo la rúbrica de observación, ¿considera que estas son pertinentes? ¿Por qué?

¿Cuántas observaciones ha realizado la coordinadora de CCSS en sus clases? ¿Le avisó antes? ¿Se siente cómoda siendo monitoreada? ¿Qué mejoraría de ellas?

Tengo entendido que luego de que la coordinadora observa su clase tiene que hablar con usted para comentarle qué tal le pareció el desempeño de las horas trabajadas, ¿las conversaciones que ha tenido han sido productivas, es decir, la han ayudado para mejorar su dinámica de enseñanza? ¿Cómo ha sido esta ayudada? ¿Siento que pudo aplicar lo aprendido en sus clases? Y ¿alguna vez ha sentido que no la retroalimentación no le ha ayudado? ¿Por qué?

### **Sobre los libros de texto de Historia/Ciudadanía**

32. ¿Qué opina de los libros de textos de Historia/Ciudadanía que reparte el Ministerio de Educación?

33. ¿Cuál es la importancia de que el docente cuente con el libro de Historia/Ciudadanía?

34. ¿Cuál es la importancia de que el estudiante cuente con el libro de Historia/Ciudadanía?

35. ¿Los docentes siempre reciben el libro de Historia/Ciudadanía?

36. ¿Todos los estudiantes cuentan con el libro de Historia/Ciudadanía?

*Respuesta sí: ¿Lo llevan a sus clases?*

*Respuesta no: ¿Por qué? ¿Cuáles son las soluciones que el colegio ha dado frente a la ausencia de libros?*

37. ¿Cada cuánto tiempo se renueva el libro de Historia/Ciudadanía?

38. ¿Sabes cuáles han sido las editoriales que han elaborado los libros?

39. Desde el año 2000 hasta la actualidad, ¿considera que los libros de Historia/Ciudadanía han pasado por cambios?

*Respuesta sí:*

*¿Cuáles considera que han sido estos cambios?*

*¿Ha podido identificar estos cambios en algún tema en específico? ¿Qué cambios se dieron?*

*¿Se encuentra de acuerdo con estos cambios? ¿Por qué?*

40. ¿Se encuentra de acuerdo con los contenidos de los libros de Historia/Ciudadanía en todos los temas que se tocan?

*Respuesta sí:*

*¿Por qué? ¿Agregaría alguna información?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué? ¿Hay algún tema o grupo de temas en específico? ¿Qué opina de esos contenidos? ¿Qué cambiaría usted? ¿Qué contenidos agregaría?*

### **Sobre los currículos nacionales de educación**

41. ¿Cuál considera que es la importancia de contar con un currículo nacional de Educación Básica Regular?

42. ¿Qué contenidos podemos observar en un currículo?

43. ¿Conoce el Diseño Curricular del año 2009?

44. ¿Qué dice del área de Ciencias Sociales?

45. ¿Cree que los temas son relevantes?

*Respuesta sí: ¿por qué? ¿En qué considera que estos temas pueden ayudar a la formación de los estudiantes? ¿Qué temas le agregaría usted? ¿Por qué considera que los temas que usted agregaría sería importantes de enseñar?*

*Respuesta no: ¿por qué? ¿Le agregaría otros temas? ¿Cuáles? ¿Por qué considera que los temas que usted agregaría sería importantes de enseñar?*

46. ¿Siente que en ella se valora esta área o cree que se le da prioridad a otros cursos?, ¿por qué cree que esto ocurre?

47. ¿Conoce el Currículo Nacional del año 2016?

48. ¿Cuáles son los contenidos que en él se presentan?

49. ¿Se encuentra de acuerdo con este nuevo currículo nacional? ¿por qué?

50. ¿Considera que existen diferencias entre el currículo del año 2016 y el currículo del año 2009?

*Respuesta sí: ¿Cuáles son esas diferencias? ¿Se encuentra de acuerdo con estos cambios?*

*Respuesta no: ¿Por qué?*

51. ¿Han recibido capacitaciones sobre el nuevo Currículo Nacional?

52. ¿Les han comentado cuándo empezará a implementarse el nuevo Currículo Nacional en el colegio?

53. ¿Han tenido reuniones para planificar cómo y cuándo utilizar el nuevo Currículo Nacional?

*Respuesta sí: ¿Entre quieren?*

*Respuesta no: ¿Tienen planificado hacerlo?*

### III. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA/FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

54. ¿Cuál considera que es la labor de la Historia/Ciudadanía en la escuela?

55. ¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan Historia/Ciudadanía?

#### **Sobre la preparación de sus clases**

56. Me podría relatar ¿cómo suele preparar sus clases de Historia/Ciudadanía?

¿Cuánto tiempo le toma?



¿En qué momento del día lo hace?

¿Con cuánto tiempo prepara sus clases?

Tengo entendido que dentro de sus 30 horas de trabajo, 2 son dedicadas a elaboración de materiales, me podría explicar un poco más sobre lo que se realiza en esas dos horas, qué tipo de materiales ha elaborado usted, por ejemplo. Dónde suele elaborar esos materiales.

57. [para la docente de Formación Ciudadana] ¿Utiliza las Rutas de Aprendizajes de Ciudadanía?

*Respuesta sí: ¿Cómo las utiliza? ¿Qué contenidos encuentra que le permiten desarrollar sus clases? ¿La utiliza en todas sus clases? ¿En qué temas suele recurrir a la Ruta de Aprendizaje de Ciudadanía?*

*Respuesta no: ¿Por qué?*

58. [para ambas docentes] ¿Utiliza las Sesiones de Aprendizaje?

*Respuesta sí:*

*¿Cómo las utiliza? ¿Qué contenidos encuentra que le permiten desarrollar sus clases? ¿Ocurre con todas las clases?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué?*

59. ¿Utiliza el libro oficial brindado por el Ministerio de Educación?

*Respuesta sí:*

*¿Cómo lo utiliza? ¿Qué contenidos encuentra que le permiten desarrollar sus clases? ¿Ocurre con todas las clases?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué?*

60. ¿Utiliza otros libros?

*Respuesta Sí:*

*¿Qué tipo de libros? ¿A qué editorial pertenecían? ¿Los utilizó como apoyo o reemplazo? ¿Cómo los consiguió? ¿Qué lo motivó a utilizarlos? ¿Cómo fue la experiencia? ¿Le gustaría que el libro de Historia/Ciudadanía incluyeran estos contenidos? ¿Por qué cree que esos contenidos no se encuentran incluidos en el libro oficial de Historia/Ciudadanía que reparte del Ministerio de Educación?*

*Respuesta No:*

*¿Por qué? ¿Ha intentado utilizar otros materiales? ¿Cómo fue la experiencia?*

*¿Utiliza otros materiales? [Audiovisuales, fotocopias, etc.]*

*Respuesta sí:*

*¿Qué tipo de materiales? ¿Qué lo motivó a utilizarlos? ¿Cómo fue la experiencia?*

*¿Utilizarlos tiene un costo para usted?*

61. ¿Qué otros tipos de materiales educativos le gustaría que reparta el Ministerio de Educación para que el docente enseñe el curso de Historia/Ciudadanía? ¿En qué ayudarían al docente estos materiales?

## SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA

Objetivo 1: Conocer y analizar la experiencia del docente como estudiante universitario y docente de escuela durante el periodo de violencia política

Objetivo 2: Identificar y analizar si el docente se desempeña de la misma forma al momento de enseñar el periodo de violencia política en relación a como suele enseñar los otros temas de su área

Objetivo 3: Conocer y analizar las opiniones de los docentes sobre los contenidos en los dispositivos oficiales del Ministerio de Educación que guían la enseñanza de este tema.

### I. EXPERIENCIA DEL DOCENTE DURANTE EL PERIODO DE VIOLENCIA POLÍTICA

1980- 2000

#### **Como estudiante universitario/instituto**

1. ¿Su universidad/instituto se vio afectado durante este periodo de violencia? ¿de qué manera?
2. ¿Qué opiniones tenían los docentes sobre la situación de violencia política?
3. ¿Qué opiniones tenían sus compañeros de clases sobre la situación de violencia política?
4. ¿Cómo se sentía respecto a estas opiniones?
5. ¿Cuál era su opinión respecto a este periodo de violencia que estaba viviendo como estudiante de educación?
6. Al estudiar educación en Ciencias Sociales, ¿alguna vez tuvo que llevar cursos de materialismo histórico, autores como Marx?
7. ¿Sentía temores de llevar estos cursos? ¿por qué?
8. ¿Alguna vez vivió alguna experiencia de represión por parte de las Fuerzas Armadas?
9. ¿Alguna vez vivió alguna experiencia con alguna persona que compartiera las ideas del PCP-SL?
10. ¿Cuáles eran los retos de ser estudiante de educación en Ciencias Sociales durante estos años?
11. ¿En qué recuerda que este periodo afectó a sus estudios?

12. ¿Considera que su universidad tomó alguna postura frente a lo que estaba ocurriendo en esos años? ¿cuál era esta postura? ¿cómo la expresó?
13. ¿Alguna vez los estudiantes de su universidad/instituto organizaron o participaron de alguna movilización mostrando alguna postura relacionada a este periodo?
14. Respuesta sí:
15. ¿cómo la llevaron a cabo? cuál fue la postura?
16. Respuesta no:
17. ¿Le hubiese gustado participar de alguna? ¿qué postura debió haber transmitido esta marcha para que usted se hubiese unido?
18. ¿Cómo evaluaría sus años como estudiante universitaria/instituto?
19. ¿Volvería a elegir estudiar la misma carrera? ¿por qué?

**Como docente de escuela pública**

20. ¿Cómo siguió influyendo los siguientes años de violencia política en su vida como docente?
- ¿Cómo considera que era visto socialmente un docente de Ciencias Sociales?
- ¿Sentía algún tipo de vigilancia?
- Responde sí:*
- ¿Por parte de quién?
- ¿Cómo lo demostraban?
- ¿Cómo eso influyó en su labor como docente?
21. Cuando terminó la universidad, ¿cuál fue su primera experiencia como docente en la escuela?
- ¿Cuál fue el primer colegio donde enseñó?
- ¿En qué año comenzó a enseñar en ese colegio?
- ¿Dónde estaba ubicado el colegio?
- ¿Cuál era la realidad económica y social del colegio?
- ¿Qué curso enseñaba?
- ¿En qué grado?
- ¿Recuerda cuáles eran los principales temas que enseñaba a sus estudiantes?
- ¿Hablaba sobre la situación de violencia que estaba viviendo el país?
- ¿Lo hacía como un tema parte de las clases o por iniciativa propia?
- ¿Qué expresaba sobre este periodo de violencia política a sus estudiantes?
- ¿Cómo se sentía al hablar sobre el tema?
22. Durante los siguientes años, ¿cuál fue su experiencia como docente de Ciencias Sociales durante esos años?

- ¿Cuáles fueron los siguientes colegios donde enseñó?
- ¿En qué año comenzó a enseñar en esos colegios?
- ¿Cuánto tiempo permaneció en cada colegio?
- ¿Dónde están ubicado los colegios?
- ¿Cuál era la realidad económica y social de los colegios?
- ¿Qué curso enseñaba?
- ¿En qué grado?
- ¿Recuerda cuáles eran los principales temas que enseñaba a sus estudiantes?
- ¿Hablaba sobre la situación de violencia que estaba viviendo el país?
- ¿Lo hacía como un tema parte de las clases o por iniciativa propia?
- ¿Qué expresaba sobre este periodo de violencia política a sus estudiantes?
- ¿Cómo se sentía al hablar sobre el tema?

## II. LA ENSEÑANZA DEL PERIODO DE VIOLENCIA POLÍTICA

### ***En el Ministerio de Educación***

23. ¿Alguna vez el Ministerio de Educación ha brindado capacitaciones a los docentes de Ciencias Sociales para enseñar el tema del periodo de violencia política?

*Respuesta sí:*

¿Llegó a ir a estas capacitaciones?

¿Cuándo se llevaron a cabo?

¿Qué aprendió en ellas? ¿Contenidos? ¿Metodología?

¿Le gustaría recibir más capacitaciones? ¿Por qué?

*Respuesta no:*

¿Le gustaría recibir capacitaciones? ¿Por qué?

¿Estás que tendrían que brindarle al docente? ¿Contenidos? ¿Metodología?

¿Además de las capacitaciones, qué más le gustaría recibir para que el docente de Ciencias Sociales pueda enseñar el tema?

24. ¿Conoce cuál es la postura del Ministerio de Educación en relación a la enseñanza del tema?

¿A través de qué medio pudo conocer esta postura? ¿Qué opina de ella?

### ***En el colegio***

25. ¿El colegio alguna vez ha marcado su posición en relación a si enseñar o no el tema?

26. ¿Ha realizado actividades para recordar lo sucedido durante esos años?

27. ¿Han programado alguna salida a algún museo o lugar de memoria?

*Respuesta sí:*

*¿A dónde? ¿Cuándo? ¿Quién tuvo la iniciativa?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué considera que no se ha podido llevar a cabo este tipo de salidas?*

*¿Se han dado salidas en otros cursos?*

28. Me comentaron que vino el congresista de Fuerza Popular, Marco Miyashiro y pasó unos videos sobre el periodo de violencia de violencia política, podría comentarme sobre esa actividad

¿Cuándo vino al colegio?

¿Fue programada con anticipación la llegada?

¿Cuál era el objetivo de su visita?

¿Para qué grados fue dirigida la actividad?

¿Fue de asistencia obligatoria?

¿Qué opinión tiene sobre los contenidos que se presentaron?

¿Le gustaría que vuelva a regresar? ¿Por qué?

#### **En el aula**

29. ¿Considera que el docente de (Historia) (Ciudadanía) debería asumir la tarea de enseñar el tema?

30. ¿Considera que se debería enseñar el tema de violencia política a los estudiantes de 5to de secundaria? ¿por qué?

31. ¿Cree que debería enseñarse en otros años aparte de 5to? ¿por qué?

32. ¿Actualmente enseña el tema?

33. ¿Recuerda cuándo fue la primera vez que lo enseñó?

*Responde sí: ¿Qué la llevó a tomar esa decisión?*

34. ¿Sintió temores al enseñar el tema por primera vez? ¿Cuáles eran esos temores?

35. ¿Estos temores fue cambiando con los años o considera que se han mantenido?

36. ¿Qué tan cómodo se siente enseñando el tema? ¿por qué?

37. ¿Ve algún cambio en la forma de enseñarlo ahora que antes? ¿Cuáles son esos cambios?

38. ¿En qué unidad se suele enseñar el tema?

39. ¿Qué es lo que debería enseñarse? ¿por qué?

40. ¿Cómo debería enseñarse?

41. ¿Considera que debería omitirse alguna información sobre lo que se vivió durante el periodo de violencia política? ¿por qué?

42. Recordando que la época de la violencia política se vivió durante muchos años (20) y se vivió durante diferentes gobiernos presidenciales, ¿qué enseña de ellos?

43. ¿Cómo enseña usted el tema? ¿cómo prepara sus clases? ¿Cuáles son los pasos que sigue?

#### **Los estudiantes:**

44. ¿Cómo reaccionan los estudiantes cuando tocan el tema?

45. ¿Cuáles son las principales preguntas que tienen los estudiantes frente al tema?

46. ¿Cómo usted ha respondido a esas preguntas? ¿alguna vez ha preferido omitirlas? ¿por qué?

### **III. EL PERIODO DE VIOLENCIA POLÍTICA EN LOS DISPOSITIVOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

#### ***Materiales para el desempeño docente***

47. [SOLO SI LA DOCENTE DE FORMACIÓN CIUDADANA RESPONDIÓ ANTERIORMENTE QUE UTILIZA] **Rutas de aprendizaje de Formación Ciudadana**

La Ruta de Aprendizaje denominada “Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural” ¿posee contenidos o herramientas metodológicas que le permiten enseñar el periodo de violencia política?

*Respuesta sí:*

*¿Qué contenidos y/o herramientas considera que son útiles para que un docente enseñe el periodo de violencia política?*

*Respuesta no:*

*¿Por qué?*

*¿Qué necesita este documento para que usted lo considere útil y le permita enseñar el tema de violencia política?*

48. [SOLO SI LAS DOCENTES RESPONDIERON QUE UTILIZA LAS SESIONES DE APRENDIZAJE] **Sesiones de aprendizaje**

¿Considera que las sesiones de aprendizajes permiten que los docentes sepan cómo enseñar el periodo de violencia política?, ¿por qué?

49. **[PARA LA DOCENTE DE FORMACIÓN CIUDADANA/ HISTORIA]**

Indicaciones: entregar una copia de las sesiones de aprendizaje en donde se trate el periodo de violencia política. Y analizarlas juntas

¿Se encuentra de acuerdo con las competencias, capacidades e indicadores que se muestra en esta sesión de aprendizaje?, ¿por qué?

¿Se encuentra de acuerdo con la didáctica que en ella se propone? ¿Por qué?

¿Qué le gustaría cambiar de la didáctica sugerida en la sesión de aprendizaje?

¿Considera que la distribución del tiempo para enseñar el tema es la correcta?

En las sesiones de aprendizaje se pide que el docente entregue lecturas impresas a los estudiantes que se encuentra en el Manual para el docente de FCC,

- ¿Siempre lo hace?
- ¿De qué depende que usted imprima esas lecturas?
- ¿Dónde suele imprimir esas lecturas?

¿Utiliza los materiales o recursos que se indican en la lista final de la sesión de aprendizaje?

*Respuesta sí: ¿De qué depende que los utilice?*

*Respuesta no: ¿Por qué?*

### **III. EL PERIODO DE VIOLENCIA POLÍTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA/FORMACIÓN CIUDADANA**

50. ¿Utiliza el texto de 5to de secundaria de (Historia) (Ciudadanía) como una guía para enseñar el tema? ¿por qué?

51. ¿Concuerda con lo mencionado en el libro de (Historia) (Ciudadanía) en relación a este tema?

*Responde sí: ¿Por qué?*

*Responde no: ¿Por qué? ¿Aun así utiliza el libro? ¿Por qué?*

**Libro de texto de Formación Ciudadana [MOSTRAR LAS PARTES DEL LIBRO SELECCIONADAS]**

**Libro de texto de Historia [MOSTRAR LAS PARTES DEL LIBRO SELECCIONADAS]**

Eso sería todo ¡Gracias por su tiempo y confianza!

## Anexo N°5: Imagen de la lectura “Los frutos amargos” del libro de FCC-Minedu

### Los frutos amargos de la guerra

Recuerdo cuando veía al apu Razuwilca desde mi casa de Ayacucho, cubierto de nieve en las mañanas cristalinas de invierno. Han pasado muchos años y una guerra, la peor desde aquella entre los orejones cusqueños y la confederación chanca, que asoló la región en el siglo xv.

La población fue diezmada. Decenas de miles de ayacuchanos huyeron hacia otros departamentos. Ayacucho es el único departamento donde el número de habitantes disminuyó en términos absolutos entre 1981 y 1993.

Los cambios en el campo son profundos, brutales. En 1994 viajamos dos veces por las zonas rurales de Huanta, La Mar y Cangallo, las provincias más golpeadas por la violencia. En distintos puntos se divisaban desde el camino aldeas destruidas y abandonadas, que de lejos parecían ruinas prehispánicas o coloniales. Meses después, recorriendo los mismos caminos, advertimos vida entre unas ruinas: humo de algún fogón, *llicllas* de colores, alguna calamina brillando al sol. Era Pailqa, donde dieciocho viudas con sus hijos habían regresado y trataban de reconstruir sus vidas.

Desde 1992, retornos semejantes se suceden en muchas aldeas de la región. En Umaro, abandonado desde 1985, lo primero que tuvieron que hacer los retornantes fue desbrozar la maleza que en más de ocho años había invadido el pueblo y devorado su plaza.

En Uchuraccay, el 10 de octubre de 1993, la diáspora de sobrevivientes convergió sobre la aldea desde distintos puntos: Tambo, Huanta, río Apurímac, Huamanga, Lima. Setenta llegaron finalmente hasta el caserío abandonado. Varios que se creían muertos se reencontraron. Otros, que partieron chiquillos, diez años después regresaban casados. Los retornantes formaron un círculo y decidieron celebrar una asamblea. “Comencemos con una oración”, dijo alguien, tal vez un evangélico. Cinco mamachas se pusieron al frente. Apoyados sobre sus fusiles y escondiendo el rostro, los ronderos lloraron.

Adaptado de Degregori, C. I., Coronel, J., Del Pito, P., y Stara, O. (1996). *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Lima: IEP.

MUESTRIOS

#### Individualmente

- ¿Qué sentimientos le causa el texto?
- ¿A qué guerra se refieren los autores? ¿Qué sabes sobre ella?
- ¿Por qué crees que pasó?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de la guerra y quiénes fueron las principales víctimas?

---

#### En equipo

- ¿Qué creen que sienten y piensan las viudas de Pailqa y los retornantes de Uchuraccay?
- ¿Cómo se imaginan que fueron estos pueblos antes de la violencia?
- ¿Creen que es posible que la vida en estos pueblos vuelva a ser la de antes? Sustenten su opinión.

---

#### Una mirada a mi región

- ¿Cómo vivió tu región la crisis de violencia que sufrió el país entre los años 1980 y 2000?
- ¿Qué medidas adoptaron los pobladores en tu región para protegerse?

52 Convivencia democrática y cultura de paz



## Anexo N°6: Información sobre el líder del MRTA en el libro de FCC- Minedu

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.

En este contexto, el 9 de junio de 1992, Víctor Polay, líder máximo del grupo terrorista MRTA, es capturado. El 12 de setiembre de 1992, una fuerza de élite de la Policía Nacional, al mando del general Antonio Ketín Vidal, captura a Abimael Guzmán, líder máximo del PCP-SL.

Fuente: Libro de "Formación Ciudadana y Cívica" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2012, p.81

## Anexo N°7: Imagen del apartado especial de la CVR en el libro de "Historia, Geografía y Economía"- Minedu

### 5.11 La CVR y el balance del conflicto


En agosto del 2003, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) presentó las conclusiones de su investigación sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridas en el Perú entre los años 1980 y 2000.

**El informe de la CVR**

El año 2001, el presidente Valentín Paniagua decretó la conformación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) con el objetivo de investigar la etapa de violencia política que vivió el país, así como proponer reparaciones a las víctimas. El Informe Final de la CVR es uno de los documentos más reveladores y devastadores de nuestra historia **Doc. 19**.

**Las dimensiones del conflicto**

La CVR calculó en 69 280 el número de víctimas fatales. Esta cifra supera a las pérdidas humanas de todas las guerras que ha librado el Perú durante su vida republicana. La población campesina fue la más golpeada por la violencia. De las víctimas reportadas, el 79% vivía en zonas rurales, lo que demuestra la notoria relación entre situación de pobreza, exclusión social y la posibilidad de ser víctima de la violencia. Además, el 75% de las víctimas fatales tenía como lengua materna el quechua u otras lenguas nativas. También se constató que los muertos y desaparecidos tenían grados de instrucción muy inferiores al promedio nacional **Doc. 20**.



Perú 1980-2000: Número de muertos y desaparecidos reportados a la CVR (según año de ocurrencia de los hechos)

Año	Eventos
1983	Mesico
1984	Batallas en Huancayo
1985	Atentado contra Domingo García Rada
1986	Atentado de la Universidad de San Marcos
1990	Desaparecidos en la Universidad Nacional del Centro
1992	Atentado de María Flores Muroso

Fuente: Libro de "Historia, Geografía y Economía" de 5to de secundaria. Edición Santillana, 2015, p.181-182