

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del Arte sobre la enseñanza del conflicto armado interno en
secundaria: Colombia y Perú

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller
en Educación presentado por:

Sanchez Carmelino, Ana Favia

Asesor

Sanchez Huarcaya, Alex Oswaldo

Lima, 2020

RESUMEN

El presente Estado del arte está compuesto por diversas investigaciones académicas de esencia documental, es decir, se recolectó solo fuentes escritas, las cuales han sido pasadas por tres filtros en torno al tema específico a desarrollar. Es así como la investigación se ha construido a base del análisis de artículos, libros y tesis de posgrado que datan entre 1977 hasta 2019 y abarcan, en su mayoría, explícitamente, conectado al tema sobre la enseñanza del conflicto armado interno en Colombia y Perú. Es por ello, que el objetivo principal se delimita a explicar cómo se concibe la enseñanza del periodo de violencia desde el enfoque de la historia reciente en cada uno de los países mencionados. Así mismo, los apartados divididos inician a partir de la mirada de la teoría historia reciente, la cual es contrastada por los informes oficiales de Colombia y Perú, en el segundo capítulo. Cabe de resaltar que la enseñanza de los países mencionados se posiciona temporalmente al inicio de la conflictividad hasta la actualidad. Finalmente, el último capítulo se basa en la relación del tema en los múltiples materiales que el docente ha de utilizar para la realización de la enseñanza en el aula escolar. Todo lo mencionado lleva a reflexionar sobre el reto, que año tras año, asume el docente al tratar el tema en el aula escolar del nivel secundario.

Palabras clave: Historia reciente, conflicto armado, enseñanza de la Historia

ABSTRACT

The current state of the art is composed of various academic investigations of documentary essence. Therefore, only written sources were collected, which have gone through three filters around the specific topic to develop. This one is how the research has been constructing from the analysis of articles, books, and postgraduate theses dating from 1977 to 2019, and most of them explicitly linked to the teaching of the internal armed conflict in Colombia and Peru. The question is why the main objective is limited to explaining how to teach the period of violence is the figure out from a particular of recent history in each of the countries mentioned. Likewise, the divided sections are based on the vision of the theory of recent history, which contrasts with the official reports of Colombia and Peru in the second chapter. It noted that education in the countries is temporally positioning at the beginning of the conflict until today. Finally, the last chapter is basing on the relationship of the subject in the multiple materials that the teacher has to use to carry out teaching in the school classroom. All the aforementioned leads us to reflect on the challenge, which after year, the teacher assumes when dealing with the subject in the high school classroom.

Keywords: History recently, armed conflict, teaching of the history

Índice

Introducción	4
1. Comprendiendo la historia reciente en la escuela	6
- El conflicto armado interno como historia reciente	
2. Sociedades durante el conflicto armado interno	12
2.1. Colombia: Conflicto Armado Interno (1958 - 2012)	
- Ámbito escolar durante el periodo de violencia	
2.2. Perú: Conflicto Armado Interno (1980 - 2000)	
- Ámbito escolar durante el periodo de violencia	
3. La enseñanza del Conflicto Armado Interno en secundaria posconflicto	21
- Similitudes y diferencias educativas: Colombia y Perú	
Reflexiones finales	24
Referencias	26

Introducción

Durante mi etapa en la escuela, la enseñanza del periodo de violencia fue un tema pasado por desapercibido. El tiempo consumió memorias, debates, significados políticos dentro de las dinámicas sociales en la que crecía. Es por tal motivo, el interés sobre el tema, conflicto armado interno, comprender qué podría obstaculizar el ejercicio de la enseñanza sobre un periodo relevante y reciente para un país. Asimismo, la inclusión de Colombia se dio por ser el único país fronterizo al territorio peruano y catalogado con el mismo término internacionalmente. Todo lo mencionado, lleva a cuestionarse cómo ha sido la reacción de los países mencionados. Es decir, si las prácticas y deficiencias educativas son solo territoriales, cuestiones gubernamentales, sociales, culturales, económicas o si son, simplemente, ignoradas.

En el área educativa, la enseñanza inherente del docente es una responsabilidad que se asume desde la formación. En este proceso los temas a enseñar se vuelven herramientas para el desarrollo de la ciudadanía en cada estudiante. Sin embargo, cuando el tema es parte de la historia reciente del país su uso e importancia no es asumido de manera igualitaria ante los diversos agentes sociales, puesto que carga con una memoria sensible. Es por ello, que a través de la pregunta ¿en qué consiste la enseñanza del conflicto armado interno en el nivel secundaria en sociedades posconflicto latinoamericanas: Colombia y Perú?, el presente Estado del Arte tendrá como objetivo explicar la enseñanza sobre el conflicto armado interno en sociedades posconflicto latinoamericanas: Colombia y Perú. En otros términos, la enseñanza de países que culminaron una etapa violenta de su historia, según sus informes oficiales, y que presentan la enseñanza del periodo en la escuela.

Ante ello, se ha elaborado un Estado del Arte de esencia documental, bajo el lineamiento, determinado por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, currículo y didáctica. Lo mencionado permitirá contextualizar el tema mediante el análisis de diversas investigaciones (Jiménez, Infante y Amanda, 2012). Es así como, los criterios de búsqueda de información se delimitaron a artículos de investigaciones y documentales, libros y tesis de posgrado, en su mayoría de libre acceso digital. Cabe resaltar que todos los recursos mencionados se mantuvieron enfocados al carácter de la enseñanza de la historia reciente en países de Latinoamérica.

Entre las investigaciones bajo el mismo interés del presente Estado del Arte se hallan diferentes estudios como el de Sierra (2016) con su maestría enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono, Carretero y Borrelli (2008) mediante el artículo de Memoria recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? y De Amézola (2012), el cual también es un artículo de investigación, Memoria, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar.

La primera investigación mencionada en el párrafo anterior tiene como meta demostrar la relación de la memoria y el abandono al retratar la enseñanza del periodo conflicto armado interno en las escuelas de Colombia. El segundo, agudiza la relación de los hechos históricos catalogados como conflictos con la historia reciente, término base para comprender la complejidad del tema, y su tratamiento en el aula; asimismo brinda sugerencias y perspectivas generales del tema en las sesiones de clases. Finalmente, De Amézola (2012) retracta la situación de enseñanza de la dictadura argentina, revela las dinámicas de la historia reciente, el cual carga con memorias, implicancias estatales y miedos que aterrizan en un espacio abierto y de desarrollo ciudadano como es el aula.

Es así como el presente Estado del Arte inicia determinando qué es la historia reciente, cómo las características del conflicto armado interno (CAI) cabe en la amplitud del término y por qué el uso de conflicto armado. Asimismo, el horizonte territorial delimitado será Colombia y Perú a los cuales se ha dedicado un capítulo para la comprensión de los múltiples agentes. Además, por cada país es aterrizado la magnitud de la violencia en las afectaciones al ámbito educativo. Por último, se detalla el rol del Estado y las dinámicas que esta tiene en la enseñanza del tema en el nivel secundaria. Finalmente, se aborda reflexiones en donde se tendrá, como centro, la ilación de los capítulos abordados y desarrollados, es decir, la pertinencia del tema en la actualidad, la comprensión de la dimensión histórica que carga los conflictos armados internos y la importancia de la enseñanza del suceso en la actualidad.

1. **COMPRENDIENDO LA HISTORIA RECIENTE EN LA ESCUELA**

Esta sección tiene como base a un libro, Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013) y tres tesis de posgrado: Ortegón (2017); Sierra (2016); y Valle (2017). Asimismo, presenta artículos de índole documental, como Casallas y Piedrahita (2004); Salomón (2004); Carretero y Borrelli. (2008); Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro (2013); De Amézola (1999); Franco y Levín (2007); Gutiérrez (2005) y UNESCO (2015), e investigación, Cavanna y Cerri (2009); Funes (2006); Jara (2010); Moreno (2017) y Valle y Valdivia (2019). Todo lo mencionado tiene como objetivo la comprensión del término historia reciente y su implicancia con el conflicto armado interno, el cual es esencial en este estado del arte.

La historia como materia de enseñanza en diversas instituciones educativas se presupone como un tema complejo (UNESCO, 2015). Debido a que implica la selección de materiales, qué enseñar y el cumplir con la currícula, simultáneamente. Todo ello, desde el suceso histórico hasta cómo tratarlo en el aula, son sumas de continuas negociaciones (Franco y Levín, 2007), donde no solo actúa los pedagogos, sino que cuenta con la presencia de historiadores, gestores educativos, funcionarios públicos y el mismo Estado como partícipes de la construcción de contenidos que tendría como aporte el desarrollo de la "identidad nacional" (Cavanna y Cerri, 2009, pp. 101) en cada ciudadano. No obstante, la incorporación de la historia, promulgada como oficial, se complica cuando los relatos son cuestionados por la población que vivió lo sucedido. Esta tensión es una de las características a lo que se denomina historia reciente.

Ante el término mencionado, se ha considerado necesario abordarlo historiográficamente. Es así como Franco y Levín (2007) y Carretero y Borrelli (2008) dan a conocer que el inicio del estudio sobre la historia reciente se dio durante la segunda guerra mundial. Este campo historiográfico, presenta aún discusiones en su definición, objetivos y relación con la memoria (De Amézola, 1999; Carretero y Borrelli, 2008; Jiménez, Infante y Amanda 2012; Sierra, 2016; Valle, 2017; Franco y Levín, 2007). Sin embargo, no ha sido ignorado por los investigadores, los cuales han visto pertinente poder delimitarlo, entre uno de los tantos criterios en debate, a que el campo

responde a las demandas “sociales, éticas y también políticas” (Carretero y Borrelli, 2008, pp. 204).

La historia reciente, nombrada por Jara (2010) como historia reciente-presente, alude a la historia controversial del pasado reciente o pasado cercano, según De Amézola (1999), Funes (2006), Carretero y Borrelli (2008) y Valle (2017). Puesto que “(...) trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad” (Franco y Levín, 2007, pp. 3). Es decir, pasado que tiene relación a procesos traumáticos, donde la violencia y derechos humanos han sido vulnerados y cuyos temas concernientes socialmente todavía han dejado “heridas abiertas” (Gutiérrez, 2005, pp. 18). Además de presentar vivos a los actores y ocupando, en algunas ocasiones, un espacio en la política nacional actual (Carretero y Borrelli, 2008; Valle, 2017). En otros términos, el pasado, que le da sentido al presente (De Amézola, 1999), se ve interpelado, lo que ocasiona un no consenso en su abordaje.

Es por ello por lo que Franco y Levín (2007), Carretero y Borrelli (2008) y Valle (2017) afirman que la historia reciente cuestiona la versión presentada como oficial. Lo mencionado implicaría que el planteamiento del contenido es aún una disputa que abarca tanto el ámbito político (Cavanna y Cerri, 2009) como educativo. En esta primera área, Cavanna y Cerri (2009) comenta que la historia reciente surge como un mediador para dar solución a las “confrontaciones” políticas en un país.

Por otro lado, en el ámbito educativo, Valle (2017) hace referencia que la enseñanza de la historia reciente está ligada al pasado más cercano, permitiendo el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Es decir, la capacidad de tomar en cuenta las diferentes versiones de la historia y la influencia del pasado en los accionares de las personas en el presente. Estas dos definiciones, confirma Carretero, Castorina, Sarti y otros autores (2013, pp. 16), son componentes que ayuda a la “alfabetización histórica” y cuestiona a la “historia de divulgación”, término que según Franco y Levín (2007, pp. 4) promovería a la monocausalidad de los sucesos históricos.

La escuela en sí es un campo donde el estudiante va con sus creencias e ideas. Aún más complejo es el aula donde estas ideas de las historias difíciles se encuentran en constante circulación, encuentro y enfrentamiento. A lo mencionado se le añade la historia reciente, término que conlleva polémica y enfrentamiento de posturas, puesto a que su construcción implica al pasado con el fin de hacer memoria. Es decir, la presencia del pasado está situada en el presente. Por ello al tratarlo genera tensiones, donde la memoria se sitúa con las distintas cargas de diferentes perspectivas que son analizadas en y desde las escuelas. (De Amézola, 1999; Carretero y Borrelli, 2008; Jara, 2010; Valle, 2017)

Específicamente, en el nivel secundario donde la enseñanza de la historia reciente requiere un tratamiento más práctico, Carretero y Borrelli (2008) recomiendan que se trabaje mediante problemáticas sociales actuales. Esta sugerencia redirecciona al rol docente, el cual es la persona que decide el cómo llevar a cabo el tema, si permite el debate, diálogo o no tratar el tema, pese que el Estado lo haya incluido dentro de la propuesta curricular (Valle, 2017). Cabe de mencionar que el no abordar la historia reciente es multifactorial. Entre ellas, se aprecia, según Cavanna y Cerri (2009), el miedo al cuestionamiento de las posiciones sobre el hecho histórico que podría haberse asumido como verdad absoluta.

La situación mencionada ubica la construcción de los saberes previos de los estudiantes en casa, lo que trae incertidumbre a los maestros sobre la reacción de las familias y cómo tratar el tema. Sin embargo, Funes (2006) recapitula que las opiniones de los pupilos resultan interesantes al abarcar la historia reciente, porque es una muestra de cómo el tema es concebido en la sociedad actual. Además, el tratar los diversos temas que conlleva una historia reciente permite que el estudiante comprenda y le dé sentido al país que le ha tocado vivir. (Gutiérrez, 2005)

Otro factor es la consideración de que es un asunto “abierto”, lo que trae consigo la multicausalidad, por lo que los docentes no se sienten estar preparados respecto al contenido (Franco y Levín, 2007, pp. 4). Así mismo, se presta a esta situación la preocupación de ser acusados por apología contra el Estado (Cavanna y Cerri, 2009; Valle, 2017; Valle y Valdivia, 2019). Consecuencia de todo lo mencionado, la historia

reciente se vuelve, en el aula, un asunto que exige rigurosidad, pero no queda aislado del temor de lo que se podría acontecer al tratarlo.

(...) la enseñanza de la historia reciente se centra en situaciones traumáticas y violentas. En el caso de América latina, se trata de gobiernos dictatoriales o de conflictos internos que generaron gran número de víctimas y dan pie a posturas encontradas. (Valle, 2017, pp. 133)

Tal como señala Franco y Levín (2007), los casos de historia reciente en Latinoamérica se caracterizan por la presencia controversial de la política. En el caso de Perú, los gobiernos reconocidos como historia reciente, según Gutiérrez (2005) y Valle (2017), pertenecen al periodo de violencia, es decir, entre los años 1980 al 2000, específicamente, recae en los expresidentes Velasco, García y Fujimori; Cavanna y Cerri (2009) menciona que el caso uruguayo, la historia reciente abarca la dictadura de militar de 1973 – 1985; conflicto armado interno de Colombia en 1958 al 2012 (Gutiérrez, 2005; Moreno, 2017; Ortegón, 2017); Argentina de 1976 hasta 1983 y Chile, 1973 - 1990, sus historias reciente abarcan sus dictaduras (Gutiérrez, 2005); conflicto armado interno de Guatemala desde 1960 a 1996, es considerado por Gutiérrez (2005) como historia reciente, entre otros.

El conflicto armado interno como historia reciente

La historia reciente es parte de todo país y puede abarcar diversos años de su historia, tal como se puede leer en el párrafo anterior. Es así como en este estado del arte se optó por delimitar, exclusivamente, la historia reciente centrada en el conflicto armado interno. Además, que las características que presenta el tema coinciden en el desarrollo que se ha construido con el término. Es decir, presenta vinculación con el presente por lo cercano a su temporalidad, lo que ocasiona que la generación vivida de aquel periodo se encuentre en la actualidad (Carretero y Borrelli, 2008).

En el ámbito de la enseñanza, afirma Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013) y De Amezola (2012) que el tema tiene, casi siempre, una posición curricular en el último año de escolaridad, por lo que no es materia dominante de los docentes escolares. Un factor ante ello es que la historia oficial del conflicto armado siempre está cuestionada, por lo que crea tensiones con los ciudadanos, el Estado, la prensa,

los partidos políticos, es decir, se convierte en un tema no consensuado. Es así como, también, causa incertidumbre y responsabilidad ante el ente estatal encargado del ámbito educativo.

Asimismo, el conflicto armado exhibe en su relato partes dolorosas, como las desapariciones forzadas, abusos sexuales, secuestros, actos terroristas y desplazamiento de poblaciones (Casallas y Piedrahita, 2004). Otro punto, es que contiene elementos pragmáticos en común a la realidad (Casallas y Piedrahita, 2004; Ortégón, 2017). Finalmente, este periodo posee una participación especial sobre el qué contar por parte del Estado, por consiguiente, hasta el término (Moreno, 2017) si llamarlo conflicto armado interno, terrorismo, periodo de violencia son cuestiones no aceptadas en su totalidad.

La connotación conflicto armado interno es un tema aún en debate, puesto a que no se divulga de manera general la palabra terrorismo. Sin embargo, el uso del término se da por un tratado internacional para catalogar los enfrentamientos que vulneran el derecho internacional humanitario, sea dentro o fuera de un territorio. En esta misma línea, Salomón (2004, pp. 26) detalla cuatro características de un conflicto armado recopiladas según Derecho de Ginebra, convenio internacional que promueve la protección de víctimas durante y posterior al conflicto.

- Uno definitorio esencial, que es el de fuerza o violencia armada.
- Uno temporal, que es la prolongación en el tiempo.
- El elemento de organización del grupo que participa en el conflicto.
- La inclusión del conflicto armado entre grupos junto al de las tradicionales nociones de conflicto armado internacional —entre estados— o no internacional —entre la autoridad estatal y el grupo armado—.

En otros términos, el conflicto armado es determinado por los agentes enfrentados, es decir, el Estado contra dos grupos subversivos, ya sea dentro del país o internacionalmente. Asimismo, el protocolo adicional II al Convenio de Ginebra afirma que para la aplicación del término es necesario que se hayan desarrollado confrontaciones contra o desde las fuerzas armadas. Todo lo mencionado, no descarta a que se reconozca el terrorismo durante sus épocas de violencia, no obstante, su definición hace referencias a actos de violencia que causan terror por agentes para un fin propio. En general, las dos sociedades tratadas vivieron el conflicto

armado interno y terrorismo, esto se debe a las acciones de perpetraciones contra los ciudadanos de aquellos años. (CICR, 1977)

En términos generales, la historia reciente es un área de la historia que se vincula a sucesos del pasado que continúa afectando al presente. También, presenta implicaciones y debates entre los miembros de la sociedad, por lo que la escuela, de alguna u otra manera, juega un rol importante. Un tema específico, donde se hace presente la historia reciente, es el periodo de violencia, es decir, el conflicto armado interno (CAI), su cercanía o continuidad, en algunos países, en el siglo XXI ocasiona que sea un ámbito difícil de tratar y que sea discutible.



2. SOCIEDADES DURANTE EL CONFLICTO ARMADO INTERNO

El presente capítulo se explicará el conflicto armado interno de Colombia y Perú desde la evidencia de los agentes que intervinieron según sus informes oficiales con el fin de comprender las complejidades de su historia reciente. Asimismo, al final de cada país mencionado, se encuentra de forma general lo que ocurría en el ámbito escolar durante los años de violencia. Por tal motivo, se ha visto pertinente desarrollar esta sección mediante un artículo de Casallas y Piedrahita (2004) e informes oficiales nacionales, Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) y GMH (2013) e internacional, CICR (1977). Además, se ha hecho uso de resúmenes sobre el contexto como apoyo específico para las características de los perpetradores, IDEHPUCP (2013) y Centro Nacional de Memoria Histórica (2013).

2.1. Colombia: Conflicto Armado Interno (1958 - 2012)

El Centro Nacional de Memoria Histórica, en el año 2013, durante el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, publicó el informe nacional, respecto al periodo de violencia, llamado *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Este informe consiste en veinte volúmenes que relata el conflicto de violencia; asimismo, abarca los aspectos “sociales y políticos irresueltos” (pp. 11), cuyo ochenta por ciento de afectados fueron personas que no militaban en ningún grupo subversivo. Cabe de mencionar que el informe es considerado ante el Estado como el oficial, por lo que se ha considerado base para el relato en los siguientes párrafos.

El conflicto armado colombiano data de los años entre 1958 hasta 2012, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Asimismo, distribuye las responsabilidades entre “las guerrillas, los paramilitares y (...) agentes del Estado” (pp. 12). Este primer grupo nace, socialmente, tras los “problemas agrarios no resueltos” (pp. 23) y, desde un enfoque político, por el no control bipartidista. Es así como cuando Carlos Alberto Lleras Restrepo, partidario del Frente Nacional, gobernaba en 1966 se oficializa las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como ejército de extrema izquierda.

Por otro lado, a mediados de los setenta, nace el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Este grupo subversivo cautivado por las revoluciones internacionales tuvo acogida entre los jóvenes, a comparación del Ejército Popular de Liberación que fueron acogidos por las zonas ganaderas del país. Estos tres grupos guerrilleros mencionados de principios marxista-leninista pertenecientes a extrema izquierda, partidarios del Frente Nacional, se localizaron a las afueras de la ciudad. Si bien comenzaron a violentar, no fue de mayor preocupación hasta que uno de sus planes fue bloqueado por su propio partido.

El segundo grupo reconocido como perpetrador son los paramilitares. Tras la “negociación política” para la paz con las guerrillas, el gobierno de Belisario Antonio Betancur Cuartas logró crear acuerdos mutuos, donde el Estado y los guerrilleros ponen alto al conflicto. Consecuente a ello, surgió una serie de pactos, entre los cuales se encontraba la promulgación de la Ley de Amnistía, donde muchos sentenciados por guerrilleros quedaron impunes y libres de sus actos delictivos, y, también, la admisión de la FARC como partido político con el nombre “Unión Patriótica”. Sobre todo, se sostuvo un diálogo continuo para mantener bajo control la violencia. No obstante, al mismo tiempo, “élites locales, (...) miembros de la Fuerza Pública y el narcotráfico”, liderado por Pablo Emilio Escobar Gaviria, se unen para crear el primer grupo paramilitar en 1983 con el objetivo de oprimir las bases políticas que estaba construyendo la FARC. (pp. 41)

En los noventa, surge un nuevo modelo paramilitar donde “las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá” (pp. 47), conocidas con las siglas ACCU, se unen bajo el mando del líder de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), Carlos Castaños Gil. En sí, las conexiones con las rondas de autodefensa estaban destinadas a enfocarse más al control y ejercicio de la violencia contra los pobladores locales. En otros términos, los paramilitares lograron extender sus cultivos de coca y posicionarse en varios territorios regionales. Sin embargo, su amplitud por Colombia los dejó sin una sólida unificación, lo cual conllevó posteriormente a tener dificultades para “instaurar un proyecto político y militar propio” (pp. 48) en 1991.

Durante los largos años de conflicto, Colombia ha pasado por diversos gobiernos Alberto Lleras Camargo (1958 - 1962), Guillermo León Valencia (1962 - 1966), Carlos Alberto Lleras Restrepo (1966 - 1970), Misael Pastrana Borrero (1970 - 1974), Alfonso López Michelsen (1974 - 1978), Julio César Turbay Ayala (1978 - 1982), Belisario Antonio Betancur Cuartas (1982 - 1986), Virgilio Barco Vargas (1986 - 1990), César Augusto Gaviria Trujillo (1990 - 1994), Ernesto Samper Pizano (1994 - 1998), Andrés Pastrana Arango (1998 - 2002), Álvaro Uribe Vélez (2002 - 2010) y Juan Manuel Santos Calderón (2010 - 2018). Pese a ello, sus periodos de violencia están divididas en tres etapas, marcadas por la búsqueda de reconciliaciones con los grupos subversivos.

Las tres eventualidades significativas fueron la conformación del Frente Nacional como parte del proceso de paz, bajo el mandato de Guillermo León; los diálogos para la paz durante el gobierno de César Gaviria y el proceso de paz, cuando el presidente era Juan Santos. Cabe resaltar que cada gobierno fue elegido hasta reelectos de manera democrática, por lo que la falta del Estado no podría considerarse problema, sino su fragmentación política. Además de la no presencia como ente protector en las diferentes regiones (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Ámbito escolar durante el periodo de violencia

Ante todo, lo mencionado, respecto al ámbito educativo, “la crudeza de la guerra obligó en muchos casos a los niños y niñas a abandonar sus estudios y a huir, con lo que perdieron los nexos y relaciones con lugares y personas significativas y amadas” (GMH, 2013, pp. 318). Es decir, las violaciones sexuales, desplazamiento, reclutamientos, interrogatorios, amenazas, humillaciones, golpizas, masacres, entre otros tuvieron repercusiones en la vida de los menores de edad, tal como se muestra en la siguiente cita:

Se observan problemas de concentración, memoria y aprendizaje; episodios de pánico repentinos, alteraciones graves del sueño, dificultades de lenguaje y comunicación, agresividad e hiperactividad. En algunos casos, especialmente en huérfanos y huérfanas, se han registrado condiciones de dependencia, apego, vulnerabilidad y sensación de abandono. GMH (2013, pp. 321).

Así mismo, los docentes no se encuentran exonerados del conflicto, puesto a que el informe expone una serie de testimonios donde docentes fueron víctimas de los agentes anteriormente mencionados en el contexto. Esta posición de victimario abarcaría desde la muerte hasta el desamparo estatal al no posicionar la escuela y la enseñanza como parte de su protección o mecanismo de combate ante los grupos subversivos por parte del Estado.

El ámbito educativo en el contexto colombiano no es muy detallado en su informe oficial, *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Se presupone a que, desde su inicio, el conflicto armado interno colombiano se aferra más al ámbito político. Es así como la escuela no es más que mencionada para los detalles de las perpetraciones, testimonios. Además, al no ser detallada sitúa al Estado como un actor desligado al no solventar, ayudar, optimizar la escuela como punto estratégico para el combate ideológico. Cabe de resaltar que sí se menciona a los menores de edad como victimarios de la violencia de los perpetrados, pero no reafirma las múltiples ayudas para mitigar la violencia, por lo que refuerza a las intuiciones planteadas desde el inicio, la desconsideración estatal al ámbito educativo durante el periodo de violencia.

2.2. Perú: Conflicto Armado Interno (1980 - 2000)

En el año 2000, el congreso destituyó a Alberto Kenya Fujimori Fujimori al cargo presidencial, pese a que emitió su renuncia vía fax desde Japón, al igual que sus vicepresidentes en Lima. Tras diez años de gobierno, periodo que fue caracterizado por el autogolpe presidencial y la captura realizada por el Grupo Especial de Inteligencia Nacional (GEIN) a Manuel Rubén Abimael Guzmán Reinoso, líder del grupo subversivo del Partido Comunista Peruano - Sendero Luminoso (PCP-SL), en 1992, Valentín Demetrio Paniagua Corazao asumió el gobierno transitorio por un año, puesto a que era el tercero en la sucesión a la presidencia. Es así como en su mandato, en el año 2001, el expresidente impulsó la creación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) con el objetivo de brindar un informe sobre el periodo de violencia vivido en los últimos veinte años.

El informe se publicó en el 2003, durante el gobierno de Alejandro Celestino Toledo Manrique. Este trabajo está constituido por nueve tomos y seis anexos. Asimismo, ha sido aceptado por el Estado como la historia oficial de ese periodo, lo que ha conllevado a diversas controversias. Sin embargo, ha de considerarse que distribuye la responsabilidad de los actos ilícitos entre grupos subversivos, PCP-SL y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), Fuerzas Policiales, Fuerzas Armadas, comités de autodefensa y Estado. Es por ello, que el informe de la CVR se ha considerado como base para el relato del periodo violento en la historia del Perú. Este adjetivo utilizado es porque la suma de muertos durante los años 1980 y 2000 “supera ampliamente” las contabilizadas “en la guerra de la independencia y la guerra con Chile” (CVR, 2003, pp. 53).

Entre los responsables de la violencia, tal como se ha mencionado en el párrafo anterior, se encuentra el Partido Comunista Peruano - Sendero Luminoso (PCP-SL). Este grupo subversivo liderado por Abimael Guzmán, ex catedrático de la carrera de Filosofía en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, aprovechó este espacio institucional para el inicio de su difusión ideológica, combinación tergiversada de los pensamientos marxista, leninista y maoísta, y reclutamiento de jóvenes. Según la CVR (2003) y el IDEHPUCP (2013), el partido tuvo tres etapas. La primera en 1970, año donde se concretó el proyecto de destrucción, la segunda etapa corresponde a los primeros ataques, es decir, a la mitad de la década de 1980 y, finalmente, con un alrededor de tres mil militantes en 1990 se ha reconocido la etapa final, cerca al encarcelamiento de su líder por el GEIN.

El segundo grupo subversivo fue el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru, esta guerrilla izquierdista tenía como meta la toma del poder político mediante la violencia armada. La creación del grupo se debe a la combinación de dos partidos existentes de la época, MIR El Militante (MIR - EL) y el Partido Socialista Revolucionario Marxista Leninista (PSR - ML) en 1982. Es así como el inicio de la violencia por parte de este movimiento se dio por primera vez en 1984 cuando el Perú había mantenido cuatro años seguidos en democracia. Por otro lado, a comparación del grupo subversivo anterior, este buscó dos veces el diálogo con el Estado sin éxito alguno en 1985, durante el mandato de Alan García Pérez, y 1990, cuando Alberto Fujimori andaba en

el poder. El desenlace de su fin se dio, exactamente, el día 17 de diciembre de 1996, tras el operativo llamado “Chavín de Huántar”, donde todos los subversivos murieron.

Si bien, Sendero Luminoso consideraba a los campesinos motivo de su lucha para el logro de la justicia social que buscaba. Este sector de la población también se desarrolló como un agente, pero de autodefensa para librarse de la violencia al cual estaban continuamente expuestos. En otros términos, la ausencia de un Estado protector motivó al desarrollo de los comités de autodefensa, lo que inició como acciones independientes terminaron siendo acciones coordinadas y organizadas en las zonas rurales. Al mismo tiempo del reconocimiento de su lucha, el informe de la CVR (2013) no descarta que existió el aprovechamiento del apoyo militar para poder invadir pueblos vecinos, esta irregularidad trajo consigo el aumento de antiguos conflictos entre comunidades.

En 1985, el gobierno de Alan García implementó medidas específicas con la Fuerzas Policiales para combatir los grupos subversivos. Entre los diversos grupos de policiales se encuentra la DICORTE, Dirección Contra el Terrorismo, a quien se le atribuye la captura de MRTA y ayuda a la planeación estratégica contra el líder de Sendero Luminoso, a inicio de los noventa. Pese a su grande labor, no fueron exonerados de las denuncias posteriores “a la violación de derechos humanos, pues eran frecuentes las detenciones indebidas, malos tratos y torturas en interrogatorios” (IDEHPUCP, 2013, pp. 16).

Otro agente responsable, durante el periodo de conflicto, fueron las Fuerzas Armadas, según la CVR (2013) se les atribuye desde sus inicios prácticas generalizadas y premeditadas contra los pobladores y grupos terroristas. Si bien colaboraron en la derrota de PCP-SL, también, apoyo al autogolpe de 1992. En este último evento, se le vincula a un sistema de corrupción político comandado por el asesor presidencial de la época, Vladimiro Ilich Lenin Montesino, a quien se le atribuye el liderazgo del grupo de torturas extrajudiciales, Grupo Colina.

Tal como se menciona en el párrafo anterior, el Estado no ha sido exonerado en el reconocimiento de prácticas perjudiciales contra el bien de los ciudadanos. El conflicto

armado interno peruano, según los años que datan en su informe, estuvo presente durante los gobiernos de: Fernando Belaúnde Terry en los años 1980 hasta 1985, Alan Gabriel Ludwig García Pérez (1985 - 1990) y, entre los años 1990 - 2000, Alberto Kenya Fujimori Fujimori.

Simultáneamente a los mandados, el periodo de violencia sostuvo cinco etapas según la CVR (2003). El primero caracterizado por el inicio de la violencia por parte de Sendero Luminoso (1980 - 1982); el segundo por la instalación de la un comando político - militar (1983 - 1986); tercero, la unión de senderistas al narcotráfico (1986 - 1989); la captura de Abimael, posterior al autogolpe fueron la cuarta etapa (1989 - 1992) y, finalmente, el “declive de la acción subversiva, autoritarismo y corrupción” tras el abandono territorial del mandatario (1992 - 2000). (CVR, 2003, pp. 60)

Ámbito escolar durante el periodo de violencia

En el caso peruano, el ámbito educativo, tiene un posicionamiento activo durante el periodo de violencia, puesto a que desde sus inicios fue sitio oportuno para que el grupo subversivo Sendero Luminoso compartiera sus ideales y de este modo se reclutara militantes para su partido. Una estrategia ideológica tergiversada, contraponente a sus prácticas, que comenzó en las aulas universitarias.

“El aparato educativo se expandió mucho desde principios de siglo y ligeramente en las últimas décadas, proceso que se vio acompañado por el deterioro de las condiciones de la enseñanza (Tovar 1988: 47). Este deterioro se dio en dos niveles: el contenido mismo de la enseñanza y las condiciones materiales. El Estado había masificado las escuelas, su calidad fue un factor no vigilado.” (CVR, 2003, pp. 552)

La intensidad con el que el terrorismo golpeó las escuelas fue diferente en todas las zonas, puesto a que el conflicto no abarcó todo el territorio nacional. Es así como zonas donde fueron focos de violencia, en su mayoría rural, los colegios eran vistos como espacio de imposición ideológica. Según el IDEHPUCP (2013), el ámbito escolar se vio vulnerado, gran suceso que acontecía en aquellos años violó la confianza de las comunidades con el espacio escolar ocasionando que pese a la existencia de un espacio de alfabetización haya un impacto negativo significativo, como la deserción escolar.

Lo mencionado se debe a que las aulas eran vistas por la misma comunidad como espacios peligrosos porque eran centros de adoctrinamiento, torturas, violaciones, reclutamiento forzado, lo que conllevó el no retorno, desplazamiento forzado, de docentes y estudiantes. En otros términos, en el conflicto armado interno peruano, la implicancia de la educación guarda relación con los agentes perpetradores, quienes aprovechan las brechas sociales para querer reestructurar el sistema. Es por ello por lo que, inclusive, en el informe oficial se da espacios para tratar el tema de las vulneraciones de los espacios educativos, como las universidades, durante el conflicto.

Por otro lado, se posiciona la escuela como un ente clave durante la época; sin embargo, pese a que relatan y describen las violencias que esta tuvo, no hacen referencia de algún ente de protección para rescatar y proteger este espacio. Por lo que se puede deducir que no solo había falta de calidad educativa, sino que existía una ausencia de supervisión estatal para conocer el impacto real en este lugar de enseñanza y aprendizaje

En Colombia y Perú, se evidencia que las dinámicas de agentes perpetradores eran distintas; sin embargo, el rol del Estado se asemeja. Es así como se puede visualizar situaciones comunes en el ámbito educativo, el cual refleja un desamparo estatal durante el conflicto armado interno de cada uno, independientemente. Es decir, el ámbito educativo colombiano se sostiene que entre los más vulnerados se encontraban los menores de edad; sin embargo, no mencionan la escuela como lugar de importancia o cuáles fueron las medidas de protección para el resguardo de este espacio. Asimismo, en el caso peruano, la educación fue clave dentro del periodo de violencia, a pesar de no mencionar la protección de sus miembros, como los docentes, ni un plan de respaldo estatal que vele por la educación rural.

Es así como la enseñanza de este periodo de violencia se vuelve una responsabilidad impuesta para el docente. En otros términos, cómo contar un relato donde los agentes de protección son los que vulneraron los derechos y no les brindaron mayor atención a sus ciudadanos vulnerables; qué se debe esperar del estudiante; qué enfoque de

histórico trata de construir el Estado en las escuelas; entre otros. Es por ello, el siguiente capítulo, el cual brindará aspectos generales sobre la posición de la enseñanza en el nivel secundaria posconflicto, la etapa mencionada es la última etapa de educación básica regular para los menores de edad.



3. LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN SECUNDARIA POSCONFLICTO

En este último capítulo se evidenciará la complejidad del abordaje sobre la enseñanza del conflicto armado interno en el nivel educativo secundaria en sociedades posconflicto, específicamente en los países tratados en el capítulo 2, Colombia y Perú. Cabe de resaltar que los autores consultados fueron Ministerio de Educación Nacional (2004); Carretero y Borelli (2008); De Amezola, Dicroce y Garriga (2009); Márquez (2009); Veneros y Toledo (2009); Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013); Cervantes y Fernández (2016); Moreno (2017) y Valle y Valdivia (2019).

La enseñanza del período, detallada en el anterior capítulo es compleja, puesto a que no solo es cercano al presente, sino que trae consigo el recuerdo de un periodo lleno de violencia cuyas memorias siguen estando en constante intercambio entre la población. Por tal motivo, se presupone que la educación tiene una gran responsabilidad contra la lucha al olvido (Uccelli, Agüero, Pease, y Portugal, 2017); sin embargo, es evidente que, por la implicancia de los diversos agentes dentro del relato a contar, este se complejiza en el aula.

Carretero y Borelli (2008) mencionan que el rol docente es fundamental para tratar los temas controversiales, como el conflicto armado. Asimismo, hacen mención que los textos escolares deberían ser fuentes de transmisión de diversas memorias sociales que tuvieron participación en el conflicto. Sin embargo, reconocen que este tema es inherente de cada ciudadano, por lo que los estudiantes llegan al aula con saberes previos, los cuales han sido construidos escuchando relatos familiares, noticieros, lecturas, entre otros. Además, afirman sobre una ausencia específica por parte del Estado con los docentes al tratar temas de historia reciente (Cervantes, y Fernández, 2016).

Similitudes y diferencias educativas: Colombia y Perú

En el caso de Colombia, Veneros y Toledo (2009) mencionan que la falta de desarrollo de habilidades históricas, afición a la disciplina y la ineficiente enseñanza se debe,

directamente, a la crisis educacional. Crisis que implica la intervención de varios sectores que desean contar su verdad. Es así como, la enseñanza del periodo de violencia, pese a que tienen como enfoque el desarrollo de la identidad nacional, ha terminado siendo memorístico, sin tomar en cuenta las dinámicas que se dieron durante el proceso (Moreno, 2017).

Lo mencionado se debe a la falta de políticas para orientar sobre qué se debería enseñar, afirma Ortegón, 2007. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (2004) propone resoluciones para amortiguar las disputas sobre la enseñanza. En estas se halla una propuesta de resolución pacífica que se debe reconocer en el aula. En otros términos, los docentes deben relatar lo sucedido en el conflicto, bajo los informes oficiales estatales, tomar en cuenta los derechos y deberes vulnerados e identificar el rol del Estado.

Por otro lado, en el Perú, Valle y Valdivia (2019, pp. 45) hacen referencia sobre que el enseñar esas décadas de violencia continúa siendo “un tema polémico (...) en las aulas escolares”. Asimismo, según De Amezola, Dicroce y Garriga (2009) comentan que los docentes peruanos tratan de no relatar ese pasado controversial, pese a que el ente estatal educacional lo demanda. Es decir, pese a que el tema cuenta con un espacio en el currículo, aún es evidente que los y las docentes no saben cómo llevarlo a cabo en el aula. Es así como Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013, pp. 19) mencionan que “prevalecen dificultades, resistencias personales y desconocimiento” en los docentes.

Una violencia generalizada con un origen social de marginalidad y de exclusión cuyo problema principal no son los grupos ilegales o el mismo narcotráfico, sino el fracaso en la construcción de la nación en lo social, en lo moral y en lo político. (Petras y Chomsky citado por Márquez, 2009, pp. 210)

En ambos países se evidencia que el Estado no exonera sus responsabilidades durante el período e, inclusive, es un tema para tratarlo en el aula libremente, desde cualquier área curricular. No obstante, el hecho de no brindar soporte a los docentes es una evasión, donde está vinculado con lo estatal. Tal como se evidencia en Colombia, existe una posición donde si bien el docente trata el tema en el aula, no hay políticas que avalen el tratamiento en cada escuela. A comparación del Perú, donde

se refleja que hay políticas que obliga el tratamiento del tema en el aula, pero los y las maestras no lo cumplen por temor (Eguren, De Belaunde, y González, 2019).

Si bien, se sabe sobre las dificultades de la implementación, dificultades o decisiones absolutas para el abordaje del conflicto armado interno en ambos países. La ausencia de la calidad de docente es un tema en cuestión que sitúa a la formación docente que tiene cada país. Es decir, pese a los años transcurridos, desde el conflicto a la actualidad, las interrogantes podrían redireccionarían a cuáles han sido las respuestas de las universidades por brindar herramientas a sus docentes para enfrentar el tema en el aula.

En síntesis, la escuela tanto peruana como colombiana trabajan y ejecutan su labor con presiones de distintos ámbitos sociales. Por tal motivo, la construcción del discurso, el qué enseñar, aún es un tema centrado en la disputa, lo que produce que el significado por el cual se enseña el conflicto armado interno se encuentre obstruido. Sin embargo, aunque cada país se delimite el qué enseñar por temas de identidad y agenda propia, se encuentra que buscan darles sentido a sus propias memorias, difícilmente entendido por los y las docentes.

Reflexiones finales

Sin mayor complejidad, los capítulos desarrollados sitúan al lector en el reto docente que cada año este actor social asume. Es así como se ha de evidenciar tres reflexiones finales. La primera estará orientada a la pertinencia del tema en la actualidad; la segunda, desarrollará la comprensión de la dimensión histórica que carga las escuelas sobre los conflictos armados internos y, la tercera, abarcará la importancia de la enseñanza del suceso en la actualidad.

La historia reciente, si bien el nombre resalta lo cercano de la temporalidad en la actualidad, este también tiene asociaciones externas involucradas. Es así como abarca el tema conflicto armado interno, puesto que cumple con los parámetros asociados, cercano a la realidad, los ciudadanos que vivieron la tragedia continúan vivos y algunos de estas personas ocupan roles políticos. Por lo que obtener un consenso sobre qué historia contar es complejo, pese a tener un relato oficial.

Todo lo mencionado se traslada al aula donde el docente tiene que asumir las conflictividades externas para enseñar el periodo de violencia. Precisamente, en el nivel secundaria, donde la enseñanza impartida sobre temas controversiales debería guiar al estudiante a la alfabetización histórica, esta se ve obstruida por el involucramiento de padres de familia, gestores educativos y/o Estado en el contenido. Asimismo, se suma la falta académica de formación superior para desarrollar el tema de forma analítica con los estudiantes.

La segunda reflexión desea evidenciar la complejidad de los relatos. En sí, los informes, tanto de Colombia y Perú, carga con la responsabilidad de demostrar quiénes fueron los culpables y explicar ante la ciudadanía cómo fueron los sucesos. Por tal motivo, cada uno de ellos contiene información que probablemente al leer no se pueda llegar a la reflexión, si no se tiene una guía. Además, el descubrir la vulnerabilidad de la escuela durante el conflicto armado interno demuestra el desinterés del Estado con su base social. Todo lo mencionado posiciona reflexionar sobre qué tan seguro es para el docente abarcar las diversas perspectivas del conflicto armado, sin la existencia de un consenso político sobre el tema

Por último, se sabe que Colombia y Perú, pese al ambiente de disputa que se maneja en sus territorios, sí logran ejecutar, en la mayoría de las escuelas, la enseñanza sobre el periodo de violencia. Lo mencionado se debe a que los entes estatales de educación de cada país han podido realizar decretos que exigen el tratamiento del tema en la escuela; pese a que, se hallan determinado para el fortalecimiento de la identidad y agenda propia como país. Ante ello, el docente se predispone a darle sentido a sus propias memorias a través de la enseñanza, puesto que el contenido del libro es considerado insuficiente para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Referencias

- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memoria recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*. 20 (2), 201 - 215. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*. (39), 13 - 23. Recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39_art.-Carretero.pdf
- Casallas, D. y Piedrahita, J. (2004). *Antropología forense en el conflicto armado en el contexto latinoamericano. Estudio comparativo: Argentina, Guatemala, Perú y Colombia*. Bogotá: UNAL, (18), 293 - 310. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/viewFile/10948/11569>
- Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la educación*, 3(3), 99 - 112. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4085/pr.4085.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad. Resumen*. Bogotá: Pro-Off.
- Cervantes, L. y Fernández, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>
- CICR. (1977). *Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales*. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/document/protocolo-i-adicional-convenios-ginebra-1949-proteccion-victimas-conflictos-armados-internacionales-1977#PRE>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe final*. Lima: CVR. Recuperado de <http://cverdad.org.pe/ifinal/>
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revistas de historia* (17), 137 -162. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/i-Problemas%20y%20dilemas%20en%20la%20enseñanza%20de%20la%20Historia%20reciente.pdf
- De Amézola, G. (2012). Memoria, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar. *Question/Cuestión*, 1(33), 19 - 27. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1413>

- De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. La Plata: CISH, (13), 104 - 130. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf
- Eguren, M., De Belaunde, C. y González, N. (2019). Leyendo al Estado del aula: maestros pedagogía y ciudadanía. Lima: IEP.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas preguntas. *Revista Novedades Educativas*. 202, 1 - 5. Recuperado de <https://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente / presente. *Revista escuela historia Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta*, 1(5), 91 - 102. Recuperado de <http://www.rehunsa.com/revista0504.htm>
- GMH. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17 - 22. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2877>
- IDEHPUCP. (2013). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Versión en cinco fascículos*. Lima: PUCP.
- Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. 11, 15 - 29. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452>
- Jiménez, A.; Infante, R.; y Amanda, R. (2012) Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de educación* (62) pp. 287-314. Recuperado de: http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2183/2012_Jim%C3%A9nez_Escuela%2C%20memoria%20y%20conflicto%20en%20Colombia-%20Un%20ejercicio%20del%20estado%20del%20arte%20de%20la%20tem%C3%A1tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: Fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205 - 230. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(2\)_9.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(2)_9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie de Guías, (6), 148 - 184.

- Moreno, E. (2017). Educación, Conflicto y Postconflicto en Colombia. *Diálogos de Saberes*, (46), 125 - 142. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2578/2009>
- Ortegón, J. (2017). Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/59327/1/1032406708%20-%202017.pdf>
- Salomón, E. (2004). *Introducción al derecho internacional humanitario*. Lima: PUCP. Recuperado de https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/introduccion_al_derecho_internacional_humanitario.pdf
- Sierra, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono* (tesis de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12656/Tesis%20Carolina%20Sierra%20Rangel%20MAES.pdf;jsessionid=05CEB8F599E3B296433CEDA46B120FD2?sequence=1>
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M., Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Secretos%20a%20voces%20Memoria%20y%20educacion%20en%20colegios%20publicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf>
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en las escuelas*. Lima: IEP.
- UNESCO. (2015). The international status of education about the holocaust a global mapping of textbooks and curricula. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233964>
- Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus Representaciones de la Historia y su Conciencia Histórica*. (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405964/acvt1de2.pdf
- Valle, A. y Valdivia, M. (2019). *Experiencia de las y los docentes escolares en torno a la enseñanza del conflicto armado interno (CAI) en escuelas secundarias de Lima*. Lima: PUCP
- Veneros, D. y Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz ex Villa Grimaldi. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 1, 199 - 220. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art12.pdf>