

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Entre querer y no poder: análisis de las limitaciones que enfrentan los docentes en la construcción de memoria sobre el Conflicto Armado Interno (CAI) en la educación básica regular

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Velazco Muñoz, Anamilé

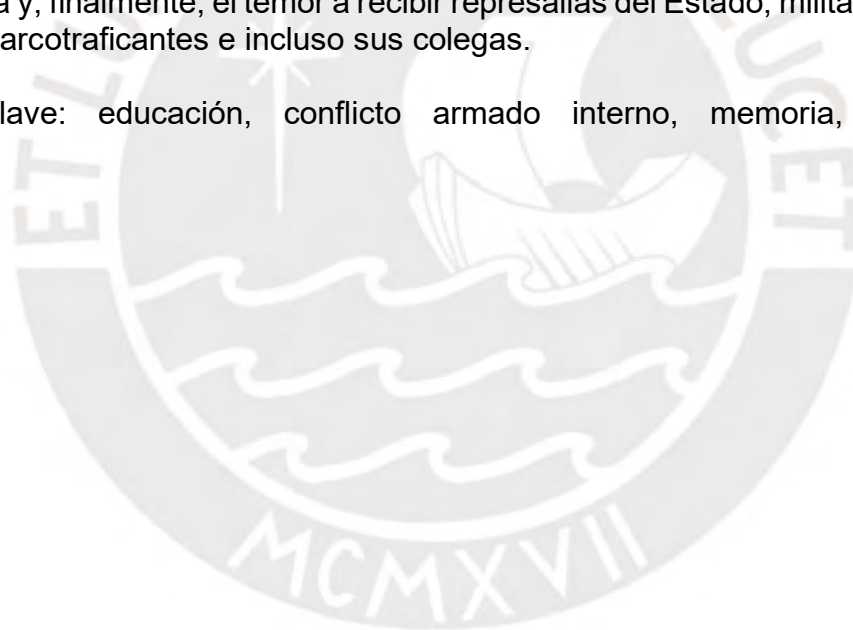
Asesor:
Maldonado Nicho, Arturo

Lima, 2021

Resumen

La escuela es reconocida, por la academia y la práctica política, desde el holocausto en Alemania hasta el conflicto armado en Colombia, como el lugar donde se puede y debe educar en memoria tras periodos de violencia y barbarie. El Perú también ha asumido esta postura en busca de cimentar la democracia, formar una ciudadanía fuerte y transmitir la memoria sobre la historia reciente a las nuevas generaciones. Sin embargo, la estrategia estatal no ha funcionado. Es por esto que este estado de la cuestión se pregunta ¿cuáles son las limitaciones que enfrenta la construcción de memoria desde la escuela? Así, para responder a esta pregunta en un primer momento se describe los fundamentos de la recomendación de reforma educativa que propone la CVR y los primeros pasos del Estado en la inclusión del CAI en la educación. En un segundo momento, se analiza la percepción docente sobre la enseñanza de este periodo y la relación con sus prácticas pedagógicas, seguido de las situaciones que limitan el accionar docente a cumplir el mandato encargado. En ese sentido, los hallazgos son una metodología y contenidos ajenos a los docentes, contexto inadecuado caracterizado por la violencia social y estructural, disputa política y social sobre la diversidad de memorias y la censura entre ellas, los mecanismos legales de silenciamiento, la carga psicológica y la imposibilidad de contenerla o acompañarla y, finalmente, el temor a recibir represalias del Estado, militares, Sendero Luminoso, narcotraficantes e incluso sus colegas.

Palabras clave: educación, conflicto armado interno, memoria, profesores, limitaciones.



Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| 1. El Estado en la construcción de memoria del CAI a través de la educación: recomendaciones y normativas | 3 |
| 1.1. La Comisión de la Verdad y Reconciliación y la reforma educativa | 3 |
| 1.2. Políticas por la democracia, el Ministerio de Educación y la inclusión del CAI en la educación | 5 |
| 2. La escuela en la construcción de la memoria del CAI: discurso, prácticas y limitaciones | 8 |
| 2.1. Profesores en contradicción: discurso y práctica sobre la enseñanza del CAI 8 | |
| 2.2. Querer y no poder: limitantes que enfrentan los profesores en su práctica pedagógica en torno al CAI | 12 |
| 3. Hipótesis | 18 |
| 4. Metodología | 19 |
| 4.1. Tipo de investigación | 19 |
| 4.2. Selección de casos de estudio | 19 |
| 4.3. Sujetos de estudio | 19 |
| 5. Operacionalización | 20 |
| 6. Matriz de consistencia | 23 |
| Conclusiones | 26 |
| Bibliografía | 28 |

Introducción

En el Perú existe un consenso en que el periodo entre 1980-2000 ha sido lo más grave que le ha sucedido a nuestro país, así como un acuerdo a favor de su no repetición debido a las secuelas generada por este como la muerte y desaparición de aproximadamente 69,280 personas. Pese a que el rol de la escuela para hacer memoria sobre periodos de violencia está avalado internacionalmente tanto por la academia como por la práctica política en Alemania, tras el holocausto (Pagaard, 1995) y en Sudáfrica, tras el apartheid (Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C., y Vacher, J., 2004) y que, siguiendo esto, en el Perú se impulsó una estrategia curricular para la enseñanza de ese periodo desde el 2004, nadie parece estar satisfecho con lo que se ha avanzado hasta el momento. Ni los que critican a la CVR ni los que apuestan por la memoria (Castro, 2018; Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013). En ese sentido, la pregunta que guía este estado de la cuestión es ¿cuáles son los factores que influyen en la construcción de la memoria desde la escuela?

Este interés en la construcción de la memoria a través de la educación se justifica en tres motivos. Primero, existe una conexión entre memoria colectiva y democracia. Según Misztal (2005), esta conexión depende de la medida en que la comunidad adopte un enfoque crítico y abierto de su pasado. Entonces, lo que importa no es el recuerdo social per se, sino la forma en la que se invoca y utiliza el pasado, pues esto puede mejorar o reducir la democracia. Así también menciona que “el recuerdo público abierto y reflexivo puede ayudar a que la vida social sea menos alienada, autocrática o dogmática y más significativa, decente y creativa” (Misztal, 2005). Esto es importante porque como veremos tanto la política peruana como la pedagogía de los docentes estuvo caracterizada por prácticas antidemocráticas (Ansión, 2012) y que, conforme a las recomendaciones de la CVR, deben ser transformadas en tanto se busque cimentar la democracia peruana y formar una ciudadanía fuerte.

Segundo, la construcción de la memoria a través de la educación no es un proceso exclusivo del Perú. Como ya se mencionó previamente esto ha sucedido en Alemania y en Sudáfrica, pero también hay casos en nuestra región como Guatemala (Salazar, 2015) Argentina, Chile, Uruguay (Stern, 2013) y Colombia (Márquez, 2013). Por ejemplo, Colombia ha tenido que convivir, durante las últimas décadas, con un conflicto armado entre las organizaciones guerrilleras (Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia y el Ejército del Pueblo) y el Estado Colombiano en el que se dan distintos tipos de agravios desde amenazas, torturas y masacres hasta reclutamientos forzados, secuestros y abusos sexuales contra la población civil (Trejos, 2008). Frente a este panorama, un reto de la educación ha sido desarrollar tareas de protección y desarrollo para que se pueda controlar o evitar la vulnerabilidad de las personas escolarizadas frente a los actores que propician la violación de sus derechos, además la educación también juega un rol fundamental en el desarrollo de la comprensión individual y colectiva de los sucesos ocurridos. Así Tito Pérez (2014) menciona que, al buscar una verdadera reparación, esta debe empezar por el conocimiento de toda la verdad y la reconstrucción de los hechos, después de esto, la memoria y el diálogo constituyen una pieza crucial de la no repetición de los hechos y la reparación.

Tercero, existe relativamente poca literatura peruana sobre el posconflicto, la memoria y la educación. Si bien se reconoce el rol de los profesores para construir ciudadanía desde el colegio, son pocos los estudios que buscan conocer que situaciones deben enfrentar para poder cumplir con este gran encargo que se les ha hecho desde el Estado.

De esta manera, para poder responder a la pregunta que guía este estado de la cuestión, el primer capítulo será el punto de partida para conocer las razones de la CVR para proponer una reforma educativa y las acciones desde el Estado para seguir estas recomendaciones, luego se describirá la percepción docente sobre la enseñanza del CAI y cómo esta se relaciona con sus prácticas educativas pedagógicas. Seguidamente, en el segundo capítulo, se explorará las situaciones que limitan el accionar docente para cumplir con el mandato curricular.

1. El Estado en la construcción de memoria del CAI a través de la educación: recomendaciones y normativas

En el presente capítulo se realizará una exposición sobre los hallazgos de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre el sistema educativo, sus características y su rol durante el Conflicto Armado Interno. Luego se describirá la propuesta de reforma que propone y los objetivos planteados. Posteriormente, se explicará las acciones que emprendió el Estado peruano y, especialmente, el Ministerio de Educación para lograr dichos objetivos.

1.1. La Comisión de la Verdad y Reconciliación y la reforma educativa

En el año 2001, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua, se creó la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) la cual tenía como objetivo investigar los crímenes y violaciones de derechos humanos ocurridos entre 1980 y 2000. Es así que, en el año 2003, la comisión presenta su Informe Final compuesto por nueve tomos en los que se expone el desarrollo del periodo de terrorismo y la responsabilidad de los actores en los distintos episodios de violencia: Uchuraccay - comunidad, Lucanamarca - Sendero Luminoso (SL), Accomarca - Ejército peruano, La Cantuta - Grupo Colina, y Noche de las Gardenias - Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). Pero, también, indagó sobre las causas que permitieron el avance de la desmedida violencia y, en ese sentido, desarrolla una serie de recomendaciones al Estado peruano. Esto se debe a que el proyecto de reconciliación en el Perú exige el reconocimiento de la verdad, pero también de reformas institucionales en el Estado para así poder lograr una convivencia humana y civilizada. Es por eso que también se enfoca en la reparación a las víctimas y en la no repetición de dicho periodo (CRV, 2003).

De esta manera, dentro de las reformas institucionales se recomendó una reforma de la educación básica y superior con los objetivos de promover valores democráticos, la valoración del pluralismo, el respeto a las diferencias e interiorizar la importancia de los derechos humanos, así como el rechazo de la violencia como medio para resolver conflictos, entre otros (CRV, 2003). Esto también se debió dos motivos propios del descuido del Estado hacia el sistema educativo. Por un lado, este presentaba características como las pedagogías tradicionales autoritarias y la transmisión vertical de conocimientos que fueron aprovechadas por el grupo terrorista Sendero Luminoso (Reátegui, 2009). Así, lograron germinar su propuesta y captar

núcleos de jóvenes a nivel universitario, principalmente en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, pero también a nivel secundario. Por otro lado, no solo preocupaba los estudiantes captados por Sendero Luminoso, sino también los profesores quienes habían sido el nexo con los alumnos. Y es que, en la estrategia de Sendero Luminoso, los docentes eran el primer punto del circuito educativo, ya que a través de ellos se podría captar a los estudiantes y a sus padres (Reátegui, 2009). En ese sentido, el descuido al sistema educativo, así como las características que había desarrollado, le permitieron al grupo terrorista instalarse en los distintos actores de la comunidad educativa.

Como menciona Infante (2003), la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, habilidades, comportamientos y actitudes, mediante la enseñanza del pasado. Asimismo, puede ayudar a promover nuevas formas de relaciones sociales entre los individuos e, incluso, puede ayudar a disminuir las polarizaciones sociales, étnicas y económicas. Así, mediante la educación se puede promover el crecimiento y desarrollo, reducir los prejuicios y diferencias y construir una cultura del diálogo, en vez de una de violencia. Además, según la CVR (2003), la educación también permite construir y formar identidades, valores e ideales como la paz y la justicia.

Es por esto que la Comisión de la Verdad y Reconciliación, con el objetivo de que este periodo no se repita y reconociendo la importancia de asegurar una educación de calidad que pueda promover los valores democráticos, propone una reforma de la educación pública. Así, las recomendaciones que deberían guiar la actuación del sistema educativo son: (i) el énfasis en las políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya a su desarrollo integral de su personalidad, lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento; (ii) el establecimiento de un plan de estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar con el objetivo de lograr una formación integral, que fomente el alejamiento a la proclividad a la violencia y permita la reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana; (iii) la promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales, en la misma línea con la adaptación de la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país; (iv) el reforzamiento de las instancias de participación y democratización de la escuela; y, (v) la redefinición de la educación en cuanto a

contenidos, metodologías y cobertura, en función de capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural (CVR, 2003, pp. 133-137).

Asimismo, y en concordancia con su objetivo de la verdad, recomienda impulsar la difusión de su Informe Final para que todos los peruanos puedan conocer su pasado reciente y de esta manera se pueda preservar la memoria histórica y se extraigan lecciones adecuadas que fomenten la no repetición de la violencia vivida en dicho periodo. Y es que hacer memoria sobre periodos de violencia y violaciones de los derechos humanos está avalado internacionalmente a través de la práctica política en el mundo, especialmente, luego del holocausto. Así, tras las comisiones de la verdad en Argentina, Chile, Guatemala y Perú se ha recomendado la difusión y el estudio de estos periodos como parte de los derechos a la verdad, justicia y reparación. En esa misma línea, se ha recomendado su inclusión en el sistema escolar como un instrumento para obtener lecciones, fortalecer la ciudadanía y la no repetición (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017).

En ese sentido, la reforma al sistema educativo es primordial, ya que la educación puede ser usada para destruir (como lo hizo Sendero Luminoso) o construir. Así, la educación es un pilar fundamental pues (i) al fomentar la construcción de la memoria histórica, la democracia para la sociedad y la formación de valores y (ii) modificando y combatiendo las características del sistema educativo que fueron aprovechadas por Sendero Luminoso para expandir su ideología puede impulsar la reconciliación y la transformación de la ciudadanía debilitada tras el conflicto.

1.2. Políticas por la democracia, el Ministerio de Educación y la inclusión del CAI en la educación

El sistema educativo, en toda sociedad democrática, tiene la responsabilidad de contribuir en la construcción de la democracia, fomentar la conciencia de moral de los ciudadanos, entre otras tareas más patriotas. Sin embargo, estas responsabilidades se complejizan cuando se trata de una sociedad postconflicto como la peruana. Ya que, en el corto-mediano plazo, debe ayudar en el proceso de transición política y, en el largo plazo, debe promover la protección de los derechos humanos, construcción de una cultura de paz y la reconstrucción social. Así, la escuela es considerada la encargada e incluso la que debe liderar esta misión (Frisancho, 2009 y Uccelli et al., 2017).

En esta responsabilidad de fomento de la democracia y construcción de la ciudadanía, el Ministerio de Educación no se quedó atrás ni esperó a la CVR y en el año 2001 asumió esta tarea. Por lo que en sus Lineamientos de política educativa 2001-2006 tuvo como objetivo estratégico formar niños, niñas, jóvenes y adultos como ciudadanos y personas capaces de construir democracia, el bienestar y el desarrollo social (MINEDU, 2001).

Así también, se puede evidenciar la importancia de la formación democrática y ciudadana a través de la institucionalidad producida sobre educación en la ley general de educación (ley 28044) del 2003, la ley sobre la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos (ley 27741), la Propuesta de Formación Ética de lo que fue el Plan de Emergencia Educativa “Valores para un país democrático” y el Diseño Curricular Nacional (DCN) en el que, explícitamente, se expone la formación ciudadana (Barrantes, Peña y Luna, 2008).

Sin embargo, es recién en el 2004 durante el gobierno de Alejandro Toledo, cuando ya no solo se habla de valores democráticos y formación ciudadana, sino también de memoria y del CAI. En dicho año se introdujo en el Diseño Curricular Básico de Secundaria y, un año después, en el Diseño Curricular Nacional (DCN). Posteriormente, en el 2009, se estableció de modo implícito que se enseñaría en CAI en sexto de primaria, ya que era un contenido que estaba incluido en los “hechos más importantes del siglo XX en el Perú” en el área de Personal Social (MINEDU 2009, p. 227). Mientras que para quinto de secundaria se estableció, de modo explícito, que sería enseñado en el área de Formación Ciudadana y Cívica en “la violencia y conflicto interno en el Perú”, “la verdad, justicia y memoria colectiva” y “la reconciliación nacional” (MINEDU, 2009); y en el área de la de Historia, Geografía y Economía en “el terrorismo y subversión en el Perú y América Latina”, “la defensa de la democracia: sociedad, fuerzas armadas y fuerzas policiales” y “los procesos de pacificación en el Perú” (MINEDU, 2009).

En consecuencia, dicho periodo también fue incluido en los contenidos de los textos escolares. Así, por ejemplo, en el 2005, se produjeron los primeros libros con contenidos referidos al CAI en el área de Ciencias Sociales (Grupo Editorial Normal, 2005). Y, en el 2012, se produjeron textos escolares y guías docentes para las áreas de Formación Ciudadana y Cívica (Ediciones SM, 2012) e Historia, Geografía y Economía (Editorial Santillana, 2012).

De esta manera, se puede decir que el Estado peruano, y especialmente el Ministerio de Educación, han impulsado la enseñanza del CAI a través de distintos documentos oficiales como el Currículo Nacional, las sesiones de clases y los textos escolares. Es a través de estos que se espera que los docentes y estudiantes trabajen dicho periodo de acuerdo a las competencias de cada área.

En este capítulo, en resumen, se ha expuesto el valor que la Comisión de la Verdad y Reconciliación le otorgó a la educación como un instrumento capaz de formar para destruir o construir. Así, menciona que el sistema educativo y sus características tradicionales permitieron la expansión de Sendero Luminoso y de su ideología. En ese sentido, para garantizar la democracia, formar una ciudadanía fuerte y lograr la reconciliación, se debe impulsar una reforma del sistema educativo, así como la difusión de su Informe Final.

Es por eso que, tras la publicación de este informe, el Ministerio de Educación se propuso asumir esa responsabilidad. De este modo, a lo largo de los años siguientes promulgó políticas en favor de la educación en democracia y formación ciudadana, pero también, impulsó la inclusión del Conflicto Armado Interno en la educación básica en los últimos años de cada nivel educativo.

En el siguiente capítulo, se expondrá cómo estas decisiones se expresan en el sistema educativo a través de los docentes, así se indagará sobre la postura que tienen respecto a la enseñanza del CAI, sus prácticas educativas y los motivos detrás de estas.

2. La escuela en la construcción de la memoria del CAI: discurso, prácticas y limitaciones

En el presente capítulo se realizará dos grandes secciones. Primero, se describirá el efecto de las normativas del Estado en los docentes y su labor. Así se expondrá la opinión de los docentes sobre la inclusión del Conflicto Armado Interno en el currículo escolar y, luego, se describirá sus prácticas pedagógicas para conocer si estas van de acuerdo a su discurso. Segundo, se discutirá los diversos limitantes que los maestros experimentan y expresan que obstaculiza su labor docente.

2.1. Profesores en contradicción: discurso y práctica sobre la enseñanza del CAI

Si bien existe la intención, normativas y disposiciones por parte del Estado peruano para que se enseñe el Conflicto Armado Interno en las escuelas públicas; es preciso recordar que quienes se encargaran que asumir esta nueva tarea son los docentes. Sin embargo, se ha encontrado una contradicción entre sus discursos y prácticas (Arrunátegui, 2019; Salas, 2019; Trinidad, 2004; Uccelli et al., 2017 y Valle y Frisancho, 2015).

Por el lado del discurso, los docentes consideran que la enseñanza del CAI es importante. Incluso desde antes de su inclusión en el currículo, los maestros creían que era relevante que este periodo sea parte del diseño curricular básico (Trinidad, 2004). Según Arrunátegui (2019), entre los docentes existe un temor porque suceda una situación similar de violencia, represión y temor, por lo que para evitar que eso ocurra, el CAI se debe enseñar. Lo mismo sucede en Salas (2019), pues los docentes recalcan la importancia de enseñar el periodo no solo para evitar la repetición, sino también para combatir la desinformación. Además, en Valle y Frisancho (2015), los docentes consideran que la enseñanza del CAI también es valiosa para el desarrollo de la identidad, especialmente la regional. Sin embargo, entre los profesores discrepan en la profundidad que debería tener esta enseñanza. Así, mientras que unos consideran que se debe enseñar de forma progresiva y profunda, otros consideran que debe ser de manera superficial, neutral y objetiva.

Pero no es solo una discrepancia respecto a la forma o profundidad de la enseñanza del CAI. De hecho, si bien los profesores concuerdan que se debe enseñar este periodo, en la práctica no lo hacen (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Portugal y Uccelli, 2019; Uccelli et al. 2013 y Uccelli et al., 2017) o lo hacen, pero no de acuerdo

a las disposiciones y normativas establecidas y con muchas salvedades (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Salas, 2019; Uccelli et al., 2013; Uccelli et al., 2017 y Valle y Frisancho, 2015).

Por un lado, los docentes pueden decidir simplemente no enseñar este periodo. Como menciona Arrunátegui (2016), Portugal y Uccelli (2019) y Uccelli et al. (2013) el hecho de que desde el MINEDU desde el 2004 se incluya el CAI como parte de los contenidos a ser enseñados y que los profesores cuenten con el Diseño Nacional Curricular y los textos escolares, esto no implica que ellos lo lleguen a enseñar. Lo mismo sucede en Colombia, pues pese a que el contenido del Conflicto Armado se encuentra en el currículo, la ausencia de un seguimiento a los lineamientos propuestos deja a criterio de los profesores qué enseñar del periodo, así también pueden escoger no enseñarlo (Sierra, 2016). Siguiendo la misma línea, en Perú, Flores (2016) señala que tanto los padres como docentes tratan de evitar su enseñanza pese al interés de los alumnos por tener un mayor conocimiento de dicho tema. Así, en Uccelli et al. (2017) algunos estudiantes denuncian que el CAI no es tratado en ningún momento del año escolar.

Por otro lado, también hay casos donde los docentes sí enseñan el CAI, pero esta enseñanza presenta alguna(s) de estas cuatro características. En primer lugar, el tratamiento y la profundidad con la que se enseña este tema depende de la valoración que los docentes le dan a este periodo, así como de su predisposición a compartir sus conocimientos (Uccelli et al., 2017). De esta forma, los profesores pueden escoger no limitarse a lo que indica en el Diseño Curricular Nacional y lo que se señala en los textos escolares; entonces, pueden escoger restringir cierta información o profundizar otra. Esta característica se encuentra ligada al currículo implícito, el cual comprende todos los aspectos que se relacionan con las percepciones, costumbres y creencias de los profesores y que son incorporadas en su práctica pedagógica consciente o inconscientemente (Arrunátegui, 2016). Así todos los valores, ideas, opiniones y experiencias de los profesores son trasladadas en su labor; en ese sentido, no solo influye en cómo se enseña el CAI, sino también que qué temas. Por ejemplo, Arrunátegui (2016) encuentra que hay opiniones divergentes sobre quién acabó con el terrorismo, sobre la legitimidad de la CVR y su Informe Final como fuente y sobre la inocencia o culpabilidad de las Fuerzas Armadas durante el conflicto. Estas opiniones pueden o no concordar con la información expuesta en los

textos escolares que reciben los estudiantes, por lo que los docentes, de acuerdo a su currículo implícito, puede limitar o profundizar en el tratamiento de dicho tema.

Asimismo, esto no se limita a los docentes de las áreas de Formación Ciudadana y Cívica o Historia, geografía y economía, sino a todos los docentes (Uccelli et al., 2017). Y es que independientemente del contenido que dicten, algunos docentes deciden conversar del tema en distintos momentos y espacios, como el patio escolar. Esto es similar al contexto colombiano donde los docentes que deseen abordar el periodo lo hacen, aunque no sea parte de sus cursos o de su currículo (Sierra, 2016).

En segundo lugar, en general, los docentes enseñan el CAI sin profundizar. Según Arrunátegui (2019), los profesores argumentan que enseñan dicho periodo porque el MINEDU se los exige como parte de su desempeño profesional, pero no lo enseñan como un tema en sí mismo como es presentado en los textos escolares, sino como un subtítulo y sin profundizar. Esto concuerda con lo que expone Salas (2019) en su estudio, pues encontró que muchos profesores ven a sus alumnos solo como receptores pasivos por lo que no realizan actividades que incentiven la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico, incluso, cuando los estudiantes participan activamente en clase haciendo preguntas, los docentes solo atinan a contestar mediante respuestas predeterminadas. En contraposición, en Uccelli et al. (2013) y Uccelli et al. (2017) los estudiantes no son vistos como receptores pasivos, sino se fomenta su participación activa en la construcción de información.

Sin embargo, algunos estudiantes mencionan que este periodo es comentado superficialmente a fin de año y que la metodología no es buena para su aprendizaje. Lo mismo sucede en Colombia, donde el tema se trabaja en clase, pero de manera superficial y usualmente hacia el final del año con poco tiempo para su desarrollo (Sierra, 2016). Esto debido a que los profesores, aunque les asignan que investiguen del tema y lo expongan en clase, la tarea de los estudiantes es realizada con poca o ninguna asesoría y no recibe retroalimentación por parte de los profesores. Esta metodología impide que se desarrollen las competencias y las habilidades que se relacionan con el manejo de información, comprensión espacio-temporal y al juicio crítica; y se prioriza, y se prioriza la exposición de información unilateralmente (Valle y Frisancho, 2015). Esto también concuerda con el estudio de Arrunátegui (2019) en el que encuentra que los maestros no alientan el análisis crítico del periodo, sino se fomenta el uso de respuestas predeterminadas, memoristas y que no incitan el debate.

En la misma línea de la enseñanza acrítica, muchos docentes se esfuerzan por enseñar el CAI de manera neutral. Por ejemplo, en el estudio de Arrunátegui (2019) se evidencia que, aunque los docentes consideran que la principal diferencia entre el curso de historia y el de formación cívica es la valoración que se les da a los hechos, cuando se trata del Conflicto Armado Interno, en ambos cursos, se lo enseña como un “hecho histórico puro” y sin ningún tipo de valoración. Según Valle y Frisancho (2015), los profesores optan por simplificar el tema y transmitir una historia objetiva, así evitan comentar ideas que podrían ser malinterpretadas. Así, Uccelli et al. (2017) encuentra que, tanto en Lima como en Ayacucho, los profesores resaltan la importancia de orientar la enseñanza de ese periodo de manera equilibrada, es decir, tratando de no imponer ningún sesgo.

En tercer lugar, algunos docentes utilizan los textos escolares solo como guía, mas no como fuente pedagógica. Así, los profesores emplean los libros para direccionar sus clases, ya que tiene legitimidad como fuente para enseñar el CAI y porque contiene preguntas (y respuestas) que se les puede realizar a los estudiantes (Arrunátegui, 2019). Es decir, los libros sirven como una guía de qué decir y que no decir para los profesores. Entonces, en su objetivo de transmitir información objetiva que esté amparada en una investigación (Valle y Frisancho, 2015 y Salas, 2019) utilizan los libros escolares y el Informe Final de la CVR. Pero también, los docentes comentan que les gustaría tener acceso a más fuentes de investigación como los libros de Carlos Iván Degregori (Valle y Frisancho, 2015, p. 1028), pues les permitiría transmitir una historia amparada en la investigación.

Finalmente, en cuarto lugar, algunos docentes no emplean los textos escolares, ni como fuente de información ni como guía pedagógica. Esto guarda relación con el currículo implícito que influye en la práctica docente. Pues, interviene en la elección de la información que será transmitida a los estudiantes; así, si es que esta se contraponen a lo mencionado a los textos, son estos los descartados. Por ejemplo, los docentes mencionan que estos no presentan la información con la profundidad ni complejidad necesaria e incluso mencionan que los datos expuestos estarían sesgados para beneficiar o inculpar a ciertos actores involucrados en el CAI, como el Estado (Uccelli et al., 2017). Asimismo, por ejemplo, mientras en los textos escolares se difunde lo concluido por la CVR en su Informe Final, muchos docentes transmiten en sus clases relatos relacionados con la memoria hegemónica salvadora, propugnada en el gobierno de Alberto Fujimori, y la memoria de los militares

(Arrunátegui, 2019), las cuales contradicen o desacreditan la historia oficial que expone la CVR (Uccelli et al., 2017). Esto se opone a lo que sucede en Colombia pues los docentes prefieren seguir lo indicado por los textos escolares debido a la falta de claridad de cómo abordar el tema y con qué fin (Sierra, 2016).

En resumen, existe una contradicción entre el discurso de los profesores, pues sí consideran necesaria la enseñanza del Conflicto Armado Interno para evitar que suceda un periodo similar, para fomentar la identidad y para combatir la desinformación, pero en sus prácticas se refleja lo contrario. Mientras algunos eligen no enseñar este periodo, los que sí lo hacen no siguen lo que se les indica en los documentos oficiales. Así, (i) varía la profundidad y los temas a transmitir según la valoración que el docente le brinda y su disposición a compartir esta información con sus alumnos, (ii) no profundizan en el tema, buscan enseñar con neutralidad y no fomentan el juicio crítico en sus estudiantes, sino respuestas memorísticas y acríticas, (iii) algunos docentes no utilizan los textos escolares, pues no son vistos como fuentes complejas o parecen estar parcializadas y (iv) algunos docentes sí utilizan los textos escolares, pero solo como guía pedagógica y porque brinda legitimidad a los relatos mencionados por los profesores. En ese sentido, existe una brecha entre el discurso y la práctica docente, que escapa de las normativas brindadas por el MINEDU, por diversos motivos que serán expuestos en la siguiente sección.

2.2. Querer y no poder: limitantes que enfrentan los profesores en su práctica pedagógica en torno al CAI

Hasta el momento se ha expuesto como los profesores consideran que la enseñanza del CAI es relevante, pero al mismo tiempo, no la enseñan o lo hacen someramente. Esto revela que existen ciertos motivos que limitan a los profesores a realizar su labor de educar específicamente sobre dicho periodo. En un país postconflicto como el Perú se ha reconocido el rol que desempeña la enseñanza integral del CAI en la construcción de la ciudadanía (CVR, 2003 y Arrunátegui, 2016). Pese a eso, la estrategia curricular del Ministerio de Educación es una política “desde arriba” que ha fallado en considerar e incluir en su planificación al actor más importante para su cumplimiento: el docente. En ese sentido, no ha previsto como el contexto postconflicto puede afectar la implementación de la política, como resultó sucediendo. Así, según Uccelli et al. (2017) la estrategia curricular ha terminado siendo una medida aislada pues no es parte de una política integral del Estado, es decir, no se preocupó

de la transformación de las condiciones que influyen en su ejecución. En ese sentido, estos son los factores que no fueron considerados y, por lo tanto, continúan impidiendo su desarrollo.

En primer lugar, la metodología de enseñanza, así como los contenidos, no considera la formación docente. La mayoría de los docentes en ejercicio han sido educados antes o durante el periodo del Conflicto Armado Interno. Entonces, por un lado, la metodología que aprendieron fue la tradicional, vertical y autoritaria. Esto quiere decir que, la estrategia curricular del MINEDU convive con propuestas pedagógicas y concepciones tradicionales que apuestan por la recuperación del orden, plantean valores como verdades incuestionables y conciben la disciplina de manera vertical y militarizada (Barrantes, Peña y Luna, 2008). En ese sentido, se puede decir que, aunque los tiempos han cambiado, no se ha logrado desterrar la propuesta educativa que permitió que los estudiantes y docentes fueran captados por Sendero Luminoso, es decir, aún se mantiene características como el autoritarismo y la falta de juicio crítico (Barrantes, Peña y Luna, 2008; Portugal y Uccelli, 2019 y Salas, 2019). Por ejemplo, Salas (2019) encuentra que los docentes tienen una doble valoración hacia la violencia. Por un lado, la ven de manera negativa cuando esta afecta a personas inocentes; por otro lado, la ven como un instrumento positivo cuando es utilizada en forma de castigo hacia autoridades u otros ciudadanos. Esto es problemático porque son estos mismos docentes quienes deben enseñar, entre otros temas relacionados con el CAI, que la violencia no es una forma de solucionar conflictos.

Por otro lado, los contenidos expuestos en los textos escolares no siempre coinciden con las experiencias personales de los docentes, e incluso de sus estudiantes y sus familias. Por ejemplo, no se considera la diversidad de memorias presentes en la comunidad (Arrunátegui, 2016) y tampoco los hechos históricos particulares de cada región o localidad (Jave, 2015a; Jave, 2015b y Jave, 2015c).

Siendo los docentes quienes finalmente se encargan de enseñar sobre el CAI, se debe tomar en cuenta su formación docente, así como sus valores, percepciones y experiencias durante este periodo. Esto implica que reciban capacitaciones tanto metodológicas como de contenido, situación que muchos denuncian no haber recibido (Arrunátegui, 2019; Jave, 2015c; Portugal y Uccelli, 2019; Salas, 2019 y Uccelli et al. 2013). En ese sentido, la exclusión de los docentes en el proyecto educativo genera que esta falle, lección de la cual ya se tenía conocimiento en el 2004, tras la inclusión

de los valores democráticos y la formación ciudadana en el currículo y los alarmantes resultados de la evaluación nacional de dicho año (Frisancho, 2009).

Frente a esto, con el objetivo de lidiar con esta limitación, el IDEHPUCP impulsó una propuesta metodológica para el trabajo de la memoria en escuelas de Junín y Ayacucho, en la que fueron los propios profesores quienes planificaron la manera en la que pueden insertar la memoria de la violencia dentro de su plan de trabajo. En ese sentido, las dos propuestas fueron elaboradas poniendo énfasis al papel protagónico del docente y considerando la historia local (Jave, 2015a, 2015b). Esto se opone a lo sucedido en Colombia, pues fueron más bien las iniciativas ciudadanas y docentes, las que motivaron la institucionalización de la enseñanza de este periodo (Jiménez, Infante y Cortés, 2012). Así, desde el 2013 se han desarrollado estrategias pedagógicas de la mano de docentes como la Caja de Herramientas con el objetivo de que estas estrategias respondan a las necesidades de las aulas colombianas que solo ellos conocen (Rocha, 2015).

En segundo lugar, el contexto en el que se desempeñan los docentes no es adecuado. Por un lado, está el deterioro de las condiciones materiales de las instituciones educativas públicas (Uccelli et al. 2017), lo cual abarca la falta de materiales e incluso de servicios básicos. Según Salas (2019), la violencia estructural puede ser parte del contexto social de la institución educativa, en la que se experimenta la ausencia del Estado debido a la alta desigualdad social. Pero también, en el caso de la escuela rural donde realiza su estudio, la cual se encuentra en el VRAEM, se observa mayor presencia y movilidad de las Fuerzas Armadas y policiales debido a la incursión del narcotráfico. En ese sentido, tanto los docentes como los alumnos conviven en un contexto de alta conflictividad, donde se espera que aprendan sobre el diálogo, respeto por los derechos humanos y la no violencia.

Por otro lado, este contexto también se caracteriza por una violencia social que afecta la seguridad y convivencia ciudadana (Salas, 2019). Por ejemplo, en Pangoa, se evidencia como problemáticas el narcotráfico, el sicariato, la delincuencia y la violencia intrafamiliar y sexual (Salas, 2019) y en Lima y Ayacucho se evidenció que dentro de las instituciones educativas algunas problemáticas son el cobro por calificaciones, violencia física y simbólica, acoso sexual y la inacción de las autoridades del colegio frente a estos hechos (Uccelli et al., 2017).

En tercer lugar, existe una constante disputa social y política entre las distintas memorias. Siendo la CVR una iniciativa del Estado para esclarecer los hechos

sucedidos en el periodo de violencia, desde la publicación de su Informe Final se ha evidenciado esta disputa en la esfera política (Centro de comunicaciones del Congreso, s/f). Según Iris Jave (2015c):

La ausencia de una política pública de memoria en el sistema educativo peruano se debe, entre otras razones, a una polarización de posturas en torno a qué y cómo se debe tratar el tema en la escuela pública, así como la confrontación política entre sectores que aún se resisten a reconocer la complejidad del conflicto armado interno; ello trae como consecuencia una suerte de “sanción social”, que se extiende sobre la comunidad educativa, en particular en los docentes, que alerta y sanciona todo aquello que se encuentre vinculado a la guerra interna en el país. (p. 38).

En ese sentido, vemos como la polarización de posturas en vez de generar un espacio de debate, de contrastación de fuentes y de validación de memorias, ha generado, por los actores políticos, un contexto de estigmatización y censura. Este escenario ha sido experimentado también en el sector educativo a través de los cuestionamientos hacia la versión de la historia que se comparte en los textos educativos. Por ejemplo, durante el gobierno de Alan García se envió los libros escolares a consulta de la Comisión Defensa del Congreso por presunta apología al terrorismo (Uccelli et al., 2013) y en el 2018, hubo cuestionamientos por la falta de inclusión de ciertos temas como la violencia ejercida por las Fuerzas Armadas, los responsables políticos del Estado, entre otros (Castro, 2018). Sin embargo, esta disputa también se evidencia en la sociedad en la que las diversas memorias, especialmente la de la CVR, son cuestionadas e incluso censuradas (Cabral y Castilla, 2021).

En ese sentido, vemos que la memoria no solo es construida socialmente, sino también, políticamente (Silva, 2018). Así, la imposibilidad de expresar y discutir distintas memorias, limita el desempeño del docente, así como los contenidos de lo que puede hablar. Frente a esto Uccelli et al. (2017) menciona no es la falta de consenso y la diversidad de memorias el problema, sino la impermeabilidad entre ellas. Así, propone que la valoración de las múltiples versiones puede implicar un mejor aprendizaje y permitir el desarrollo de una ciudadanía democrática.

En cuarto lugar, no solo es esta censura social, sino también la posibilidad de enfrentar consecuencias legales. Durante el Conflicto Armado Interno, el Estado creó un ambiente de vigilancia que se ha mantenido hasta la actualidad mediante

mecanismos legales, los cuales son señalados por los docentes como una limitación para su desempeño (Magde, 2015). Y es que los docentes se encuentran en un contexto más complejo que cualquier otro ciudadano para hablar sobre el CAI, esto se debe al estigma que hay hacia el magisterio por el papel que algunos de sus miembros desempeñaron durante ese periodo. Esto generó dos consecuencias, por un lado, una política represiva con el magisterio, especialmente contra quienes se desempeñaban en zonas de alto conflicto y, por otro lado, la creación de una serie de dispositivos legales como el delito de apología de terrorismo y la ley de apología docente, los cuales fueron usados para silenciar a los profesores bajo la amenaza de ser sentenciados como terroristas (Trinidad, 2004).

Es un consenso en la academia que la existencia de estos dispositivos genera un silenciamiento en los docentes (Magde, 2015; Portugal y Uccelli, 2019; Salas, 2019; Trinidad, 2004; y Uccelli et al. 2013), pese a que según Trinidad (2004) y Salas (2019), estos no tienen poder efectivo, sino que funcionan como un mecanismo de control social para intimidar y reprimir relatos y memorias que cuestionan a actores políticos que aún se encuentran presentes en la sociedad. Así, por ejemplo, en el 2012, se formuló un proyecto de Ley de Negacionismo el cual buscaba sancionar con pena de cárcel a quienes aprobaran, justificaran, negaran o minimizaran los actos cometidos por organizaciones terroristas, pero que presentaba varios problemas como la exclusión a los crímenes cometidos por los agentes del Estado o su aplicación bajo una presuposición de escaso valor (Lerner, 2013).

En quinto lugar, no hay una estrategia orientada a la contención psicológica hacia los docentes. Si bien se ha creado políticas en torno a la reparación como el Registro Único de Víctimas, las Becas Repared o la construcción de los museos de memoria LUM y el Yalpana Wasi, la salud mental de los docentes no ha sido incluida dentro de estas políticas. Son los profesores quienes han recibido un mandato de enseñar sobre el Conflicto Armado Interno, pero frente a esto no han obtenido una formación o actualización específica sobre el tema y adicionalmente, no han recibido apoyo para procesar sus propias experiencias (Salas, 2019), directas o indirectas sobre el CAI, las cuales podrían revivir al momento de enseñar sobre este periodo (Portugal y Uccelli, 2019). Así, Jave (2015c) encuentra que no solo son sus miedos del pasado, sino también el estigma hacia ellos, los generan una carga psicológica que no encuentra ningún mecanismo para ser acompañada, ni desde el Estado ni desde su institución educativa.

Por lo tanto, frente a este contexto, muchos deciden tomar la decisión de no compartir sus propias experiencias con sus estudiantes (Uccelli et al., 2017 y Uccelli et al. 2013). Siguiendo esta misma línea, a los docentes también les preocupa que esta falta de apoyo psicológico también perjudique a sus alumnos y ellos no puedan contenerlos (Uccelli et al, 2017). Esto se debe a que la enseñanza de este periodo puede afectar las emociones de los estudiantes por su historia familiar y los hechos que han tenido que enfrentar durante el periodo de violencia, por lo que, en el desarrollo de este tema, queda en las manos de los docentes cuidar a sus estudiantes (Valle y Frisancho, 2015). Sin capacitaciones sobre qué decir, ni contención emocional para ellos y sus estudiantes, los docentes prefieren evitar el tema o no profundizar en él.

En sexto lugar, existe un gran temor entre los docentes pues perciben un ambiente de constante vigilancia e inseguridad. Primero, el temor más común es al de recibir represalias por parte del Estado y de los militares (Portugal y Uccelli, 2019). Esto va de la mano con la falta de consenso y diversidad de memorias, la censura entre ellas y los mecanismos legales de censura. Así los docentes temen mencionar algún hecho que involucre a algunos de estos actores. Asimismo, también presentan miedo Sendero Luminoso y a su brazo político MOVAREF, organización política por la que se ha mantenido activo, la cual ha tenido presencia dentro del gremio docente (Uccelli et al., 2013). Segundo, y siguiendo la misma línea, los docentes también desconfía de sus colegas. Esto es por la presencia del MOVAREF en el gremio. Como mencionó Jave (2015c), ciertos docentes conocen que algunos de sus colegas han sido actores políticos durante el conflicto armado, por lo que también se sientes vigilados por ellos. En tercer lugar, estos temores pueden incrementarse según el contexto, así Salas (2019) menciona que, debido a la ubicación del colegio en el VRAEM, los docentes también temen ver su integridad y vida perjudicada por los narcoterroristas.

En resumen, los seis factores encontrados son (i) metodología y contenidos ajenos a los docentes, (ii) contexto inadecuado caracterizado por la violencia social y estructural, (iii) disputa política y social sobre la diversidad de memorias y la censura entre ellas, (iv) mecanismos legales de silenciamiento, (v) carga psicológica sin mecanismo de contención desde el Estado y la institución educativa y, (vi) temor de los docentes a recibir represalias del Estado, militares, Sendero Luminoso, narcotraficantes e incluso colegas.

3. Hipótesis

Así, el presente estudio propone que los factores que influyen en la construcción de la memoria en las escuelas públicas actúan de distinta manera en las escuelas privadas, es decir, mientras algunos actúan como limitantes en escuelas públicas, en el contexto de educación privada se tornan facilitadores o simplemente no operan.

En ese sentido se han dividido los factores ya conocidos en dos dimensiones. Por un lado, la dimensión institucional que comprende las condiciones brindadas por la institución educativa como los contenidos, la infraestructura y los recursos educativos. Por otro lado, la dimensión psicológica que comprende las emociones de los docentes frente a la ley de apología al terrorismo, las posibles represalias de los miembros de la comunidad educativa y sobre la enseñanza del CAI.



4. Metodología

4.1. Tipo de investigación

Se ha considerado que el tipo de investigación más adecuado para responder a la pregunta de investigación es una metodología cualitativa. Esto se debe a que se pretende conocer en profundidad los casos de estudio seleccionados, para así examinar la manera en la que operan los factores en la enseñanza del CAI en el nuevo contexto.

4.2. Selección de casos de estudio

Para la selección de los estudios de caso se escogerá dos instituciones educativas privadas mixtas que se ubiquen en Lima. Una donde no se enseñe el CAI y otra donde sí se enseñe independientemente de la forma de su enseñanza, de esta manera se probará cómo actúan los factores en cada institución.

4.3. Sujetos de estudio

De los 2 colegios seleccionados se trabajará con los directores y los docentes de 5° de secundaria, específicamente con quienes enseñen Historia del Perú. Sin embargo, también se extenderá la invitación a docentes de otros cursos para conocer el clima institucional y sus opiniones y experiencias respecto a la enseñanza del rol del Estado durante el Conflicto Armado Interno.

5. Operacionalización

1. Variable dependiente: Forma enseñanza del CAI

Definición: La forma de la enseñanza del CAI está definida por la presencia o ausencia del tratamiento de este tema en las aulas escolares así como por el nivel de profundidad o superficialidad de esta enseñanza.

Dimensiones:

- D1: Inclusión del CAI en la enseñanza
 - Indicador 1: Se incluye en tema
- D2: Forma de enseñanza del CAI
 - Indicador 1: Se usa distintas fuentes de información y evalúa la pertinencia de dichas fuentes
 - Indicador 2: Se contraste interpretaciones
 - Indicador 3: Se explica los hechos a nivel político, social, económico y cultural
 - Indicador 4: Se explica las relaciones entre diversos hechos históricos con la actualidad
 - Indicador 5: Se elabora explicaciones sobre hechos y establece su múltiple causalidad y reconoce sus consecuencias
 - Indicador 6: Explica las motivaciones de los protagonistas para entender sus acciones u omisiones

Tipo de información necesaria:

- Sílabo del curso
- Textos escolares de Historia del Perú
- Observación participante pasiva en el aula
- Entrevistas a docentes de Historia del Perú

2. Variables independientes:

a. V.I. 1: Dimensión institucional

Definición: La dimensión institucional está definida por aquellas condiciones que la institución educativa brinda y que determinan el contexto en el que el docente debe enseñar el CAI.

Dimensiones:

- D1: Contenidos educativos:
 - Indicador 1: Los contenidos son conocidos por los profesores.
 - Indicador 2: Los contenidos son establecidos por los profesores

- Indicador 3: Los hechos mencionados en los contenidos son cercanos a los docentes
- Indicador 4: Los contenidos son apropiados según los profesores
- D2: Infraestructura:
 - Indicador 1: El colegio cuenta con servicios básicos
 - Indicador 2: El colegio se encuentra en buenas condiciones
- D3: Recursos para la educación:
 - Indicador 1: Se cuenta con material educativo para cada alumno
 - Indicador 2: Se cuenta con fuentes de información adicionales
 - Indicador 3: Se realiza visitas a museos de memoria como el LUM o Yuyanapaq

Tipos de fuentes:

- Textos escolares
- Observación participante pasiva en aula
- Entrevista a docentes de Historia del Perú y entrevista a director
 - b. V. I. 2: Dimensión psicológica

Definición: La dimensión psicológica está definida por aquellas emociones propias del docente que responden a hechos o creencias sobre su contexto respecto a la enseñanza del CAI.

Dimensiones:

- D1: Posición frente a la enseñanza del CAI
 - Indicador 1: El docente considera importante la enseñanza del CAI
 - Indicador 2: El docente presenta una relación cercana con el CAI
 - Indicador 3: El docente teme la confluencia de emociones durante la enseñanza del CAI
- D2: Posición frente a la ley de apología al terrorismo
 - Indicador 1: El docente conoce la ley de apología al terrorismo
 - Indicador 2: El docente conoce sobre la aplicación de la ley de apología al terrorismo
 - Indicador 3: El docente teme ser acusado de apología al terrorismo
- D3: Posición frente a las represalias de miembros de la comunidad educativa
 - Indicador 1: El docente ha experimentado represalias de miembros de la comunidad educativa

- Indicador 2: El docente cree que puede recibir reclamos de miembros de la comunidad educativa

Tipos de fuentes:

- Entrevista a docentes de Historia del Perú
- Entrevista a director



6. Matriz de consistencia

Tabla 1: Matriz de consistencia de la variable dependiente

| Hipótesis | Variable | Dimensiones | Indicadores | Fuentes | Preguntas de entrevista |
|--|--------------------------------|--------------------|---|---|--|
| Los factores que influyen en la construcción de la memoria en escuelas públicas actúan de distinta manera en las escuelas privadas | VD: forma de enseñanza del CAI | Inclusión del CAI | Se incluye el tema | Silabo, textos escolares, entrevista a docentes de Historia del Perú | ¿Es el tema del CAI tratado en su curso? ¿Está incluido explícitamente en el sílabo o es parte de un tema más amplio? |
| | | | Se usa distintas fuentes de información y evalúa la pertinencia de dichas fuentes | | ¿Qué tipo de fuentes usa? ¿Cómo escoge sus fuentes? |
| | | Forma de enseñanza | Se contrasta interpretaciones | Textos escolares, observación participante pasiva en clase y entrevista a docentes de Historia del Perú | ¿Cómo trata la variación de interpretaciones sobre los hechos durante el CAI? |
| | | | Se explica los hechos a nivel político, social, económico y cultural | | - |
| | | | Se explica las relaciones entre diversos hechos históricos con la actualidad | | ¿Considera que existe una relación entre los hechos sucedidos en el CAI y la actualidad? ¿Explica esto en clase? |
| | | | Se elabora explicaciones sobre hechos y establece su múltiple causalidad y reconoce sus consecuencias | | - |
| | | | Explica las motivaciones de los protagonistas para entender sus acciones u omisiones | | - |

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Matriz de consistencia de la variable independiente Dimensión institucional

| Hipótesis | Variable independiente | Dimensiones | Indicadores | Fuentes | Preguntas de entrevista |
|--|-----------------------------------|----------------------------|--|--|---|
| Los factores que influyen en la construcción de la memoria en escuelas públicas actúan de distinta manera en las escuelas privadas | V.I.1: Dimensión institucional | Contenidos educativos | Los contenidos son conocidos por los profesores | Entrevista a docentes y director, observación participante pasiva, | ¿Usted enseña los contenidos que se menciona en el texto escolar? ¿Ha recibido capacitación sobre este periodo? |
| | | | Los contenidos son establecidos por los profesores | | ¿Cómo se define qué contenido se tratará en el tema? ¿Quién decide qué se enseña? |
| | | | Los hechos mencionados en los contenidos son cercanos a los docentes | | ¿Los hechos mencionados en los contenidos guardan relación con usted? ¿O con su historia regional? |
| | | | Los contenidos son apropiados según los profesores | | ¿Qué opina de los contenidos seleccionados? ¿Algo que modificar? |
| | | Infraestructura | El colegio cuenta con servicios básicos | Entrevista al director y observación | ¿En el colegio se cuenta con todos los servicios básicos? |
| | | | El colegio se encuentra en buenas condiciones | | ¿El colegio se encuentra en buenas condiciones? |
| | | Recursos para la educación | Se cuenta con material para cada alumno | Entrevista a docentes | ¿Se cuenta con material educativo para cada alumno? |
| | | | El docente cuenta con todos los implementos necesarios | | ¿Usted cuenta con los materiales necesarios para cumplir su labor? |
| | | | Se cuenta con fuentes de información adicionales | | ¿El colegio promueve el uso de más fuentes de información? |
| | | | Se visita museos de | | ¿Se realiza visitas a museos de memoria? |

| | | | | | |
|--|--|--|---------|--|--|
| | | | memoria | | |
|--|--|--|---------|--|--|

Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Matriz de consistencia de la variable independiente Dimensión psicológica

| Hipótesis | Variable independiente | Dimensiones | Indicadores | Fuentes | Preguntas de entrevista |
|--|----------------------------------|--|---|----------------------------------|--|
| Los factores que influyen en la construcción de la memoria en escuelas públicas actúan de distinta manera en las escuelas privadas | V.I. 2: Dimensión psicológica | Posición frente a la enseñanza del CAI | El docente considera importante la enseñanza del CAI | Entrevista a docentes | ¿Considera que este tema debe ser enseñado en el colegio? ¿Por qué? |
| | | | El docente presenta una relación cercana con el CAI | | ¿Este tema es cercano a usted? ¿Algunos hechos guardan relación con su historia o historia familiar? |
| | | | El docente teme la confluencia de emociones durante la enseñanza del CAI | | ¿Cuando enseña este tema cómo se siente? ¿Es un tema sensible para usted? ¿Cree que es algo que pueda manejar? |
| | | Posición frente a la ley de apología al terrorismo | El docente conoce de la ley de apología al terrorismo | Entrevista a docentes | ¿Usted ha escuchado sobre la ley de apología? ¿Qué sabe de ella? ¿Qué opina? |
| | | | El docente conoce sobre la aplicación de la ley de apología al terrorismo | | ¿Conoce sobre su aplicación? ¿Conoce o ha escuchado algún caso de aplicación de esta ley? |
| | | | El docente teme ser acusado de apología al terrorismo | | ¿Cual es la relación del colegio con esta ley? ¿En algún momento ha temido ser acusado de apología? |
| | | Posición frente a las posibles represalias de miembros de la | El docente ha experimentado represalias de miembros de la comunidad educativa | Entrevista a directos y docentes | ¿Alguna vez ha recibido alguna queja por la enseñanza del CAI? ¿Algún comentario positivo o negativo? |

| | | | | | |
|--|--|---------------------|--|-----------------------|---|
| | | comunidad educativa | El docente cree que puede recibir reclamos de miembros de la comunidad educativa | Entrevista a docentes | ¿Cree que la enseñanza de este tema puede generar quejas o reclamos por parte miembros de la comunidad educativa? |
|--|--|---------------------|--|-----------------------|---|

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El presente estado de la cuestión ha sido guiado por la pregunta ¿cuáles son los factores que influyen en la construcción de la memoria sobre el CAI en la educación? Para poder responder dicha pregunta, en el primer capítulo, se realizó una descripción de los hallazgos de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre el sistema educativo, sus características y el rol que desempeñó durante el Conflicto Armado Interno. Con base en eso se justifica la propuesta de la CVR sobre una reforma educativa para superar las características que hicieron del sistema educativo un espacio para expandir la ideología de Sendero Luminoso, para impulsar la reconciliación, reconstruir la ciudadanía debilitada tras el conflicto y cimentar la renaciente democracia peruana y, finalmente, fomentar la construcción de la memoria histórica. Frente a esto, el Estado a través del Ministerio de Educación impulsó medidas como la estrategia curricular con la inclusión del CAI.

En el segundo capítulo, primero se exploró en las percepciones docentes sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno y se comparó con su práctica pedagógica, así se evidenció que la estrategia curricular impulsada por el MINEDU ha sido fallida pues esta enseñanza se evita o se da de manera superficial. A raíz de esto, en la segunda parte se analizó los diversos factores que responden a esta estrategia fallida. De esta manera se encontraron seis factores que limitan la labor docente. Estos son la (i) metodología y los contenidos a desarrollar son ajenos para los docentes pues no se ha considerado sus experiencias, percepciones y valores, por lo que repiten la misma metodología que se ha buscado cambiar y presentan algunas ideas contrarias a lo que tendrían que enseñar, como la valorización que le dan a la violencia; (ii) contexto inadecuado que se caracteriza por la violencia social y estructural tanto en su entorno como dentro de la institución educativa; (iii) disputa política y social sobre la diversidad de memorias, que lejos de generar la formación del juicio crítico, ha creado un ambiente de constante censura a ciertas memorias, especialmente la de la

CVR; (iv) dispositivos legales de silenciamiento como la ley de apología y su agravante de apología docente que, pese a que no son efectivos, sirven como mecanismo de control; (v) carga psicológica sin mecanismo de contención que los pueda ayudar a expresar o revivir sus vivencias a través de su enseñanza; y (vi) temor de los docentes hacia el Estado, los militares, Sendero Luminoso, sus colegas y narcotraficantes a sus posibles represalias tanto sociales, como legales y físicas.

En ese sentido, este estado de la cuestión registra distintos factores que han sido evidenciados en distintas escuelas de la capital y en provincias como Ayacucho y Junín, en zonas urbanas y rurales. Sin embargo, todas las escuelas han sido públicas. Es por esto, que este trabajo propone la realización de un estudio sobre la construcción de la memoria sobre el CAI en una escuela privada en Lima. Esta propuesta se sustenta en los siguientes argumentos.

Por un lado, se escoge un estudio en una escuela privada porque todos los estudios previos han sido en escuelas públicas por lo que analizar cómo se enseña el CAI y el porqué de esta enseñanza en un contexto privado, permitiría identificar otros posibles factores que estén influenciando en esta enseñanza. En ese sentido, si bien el currículo nacional es de carácter obligatorio para todas las escuelas del país, los colegios privados poseen mayor autonomía sobre cómo abordar este o qué textos escolares usar, incluso algunos colegios privados realizan sus propios libros. Así mismo, se considera que, al contar con mayor cantidad de recursos, estos colegios tienen menores limitaciones tanto a nivel de condiciones estructurales de la institución educativa como a nivel de materiales educativos.

Por otro lado, como se ha mencionado al comienzo y al final de este trabajo, existe un vacío en la literatura sobre la construcción de la memoria del Conflicto Armado Interno. Uno de estos es sobre la rama académica, pues la mayoría de investigaciones son de sociología o de educación, pero no se ha encontrado una que tenga un enfoque de ciencia política. Así, esta propuesta de investigación se propone identificar cómo el contexto condiciona la implementación de una política nacional.

Bibliografía

- Ansión, J. (2012). Aprender del pasado: nunca más violencia política en las escuelas. *Tarea: revista de educación y cultura*, 79, 36-38. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea79_36_Juan_Ansion.pdf
- Arrunátegui, L. G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *La Colmena*, 9, 48-51. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031>
- Arrunátegui, L. G. (2019). *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 de Licenciatura). Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15793/AR_RUNATEGUI_MARTINEZ_LILIAN_ENTRE_CURRICULO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrantes, R., Peña, J. y Luna, D. (2008). Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay. *Memoria: Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 4, pp. 19-29. Lima: IDEHPUCP
- Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C. I., y Vacher, J. J. (Eds.) (2004). *Memorias en conflicto: Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Institut français d'études andines.
- Cabral, E. y Castilla, O. (15 de septiembre de 2021). Sede del Lugar de la Memoria es objetivo de amenazas de grupos extremistas. Ojo Público. Recuperado de <https://ojo-publico.com/3031/lugar-de-la-memoria-esta-en-la-mira-de-grupos-extremistas-en-peru>
- Castro, J. (22 de junio de 2018). *MINEDU elabora material escolar que omite violaciones de DD.HH. y opiniones conservadoras sobre género*. Ojo Público. Recuperado de <https://ojo-publico.com/740/minedu-elabora-material-escolar-que-omite-violaciones-de-ddhh-y-opiniones-conservadoras-sobre>
- Centro de Comunicaciones del Congreso (s/f). *Cuestionan Informe de la CVR en Comisión Defensa Nacional*. Recuperado de

<https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Prensa/heraldo.nsf/CNtitulares2/AA40FE3E373829BD052574FE0006B700/?OpenDocument>

Comisión de la Verdad y Reconciliación - CVR. (2003). *Informe final*. t. IX. Lima: CVR.

Ediciones SM (2012). *Formación ciudadana y cívica*, 5° de secundaria. Lima: SM.

Editorial Santillana (2012). *Historia, geografía y economía*, 5° de secundaria. Lima: Santillana.

Flores, G (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): un estudio para la memoria en la educación* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7795>

Frisancho, S. (2009). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual. En Reátegui, F. (Coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 11-17). Lima, Perú: IDEHPUCP.

Grupo Editorial Norma (2005). *Enfoques 5* (2.ª ed.). Lima: Norma

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos* 11(21), 223-245.

Jave, I. (2015a). *Memoria de la violencia en la escuela – Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula (Huancasancos, Ayacucho)*. Lima: IDEHPUCP.

Jave, I. (2015b). *Memoria de la violencia en la escuela – Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula. (Mazamari, Junín)*. Lima: IDEHPUCP.

Jave, I. (2015c). La institucionalidad desde abajo Políticas de Memoria y reconocimiento de la escuela pública. En Burga, E., Lerner, S., Salazar, V.,

Raggio, S., Rocha, M. y Jave, I., *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina*. (pp. 37- 47). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.pdf>

Jiménez, A., Infante, R., Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314.

Lerner, S. (22 de abril de 2013). *Reflexiones sobre la ley del negacionismo*. IDEHPUCP. Recuperado de <https://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/reflexiones-sobre-la-ley-del-negacionismo/>

Magde, M. (2015). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el Conflicto Armado interno en Ayacucho*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6544>

Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones post conflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2001). *Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

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

Misztal, B. A. (2005). Memory and Democracy. *American Behavioral Scientist*, 48(10), 1320–1338.

Pagaard, S. (1995). German Schools and the Holocaust: A Focus on the Secondary School System of Nordrhein-Westfalen. *The History Teacher*, 28(4), 541-554. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/494641?seq=1>

Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación

para el posconflicto y la paz. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación.*, 7(2).

- Portugal, T., y Uccelli, F. (2019). Memorias, temores y silencios: el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela. *Tarea*, 98(1), 18-24. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/05/Tarea98_18_Tamia_Portugal-Francesca_Uccelli.pdf
- Reátegui, F. (2009). *El sistema educativo durante el proceso de violencia. Colección Cuadernos para la Memoria Histórica N.º 1*. Lima: IDEHPUCP. Recuperado de https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/sistema_educativo_durante_proceso_violencia.pdf
- Rocha, M. (2015). Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto armado colombiano en el aula escolar. En Burga, E., Lerner, S., Salazar, V., Raggio, S., Rocha, M. y Jave, I., *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina*. (pp. 30- 36). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.pdf>
- Salas, M. (2019). *Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15335/SALAS_FRANCO_MARIANA_PATRICIA.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Salazar, V. (2015). Hacia la institucionalización de la Memoria en el Sistema Educativo Guatemalteco. Largo e inconcluso recorrido. En Burga, E., Lerner, S., Salazar, V., Raggio, S., Rocha, M. y Jave, I., *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina*. (pp. 14- 21). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.pdf>
- Silva, G. (2018). *Prevenir antes que lamentar: Luchas políticas y la formación de coaliciones promotoras en torno a la creación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en el polarizado Perú posconflicto (2003-2015)* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12361/SIL>

[VA CAILLAUX GIANFRANCO PREVENIR LAMENTAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12656/Tesis%20Carolina%20Sierra%20Rangel%20MAES.pdf;jsessionid=B2177C8B4571D8F88226BC5F5A62618F?sequence=1)

- Sierra, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12656/Tesis%20Carolina%20Sierra%20Rangel%20MAES.pdf;jsessionid=B2177C8B4571D8F88226BC5F5A62618F?sequence=1>
- Stern, S. (2013). *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Lima: IEP
- Trejos, L. F. (2008). Naturaleza, Actores y Características Del Conflicto Armado Colombiano: Una Mirada Desde El Derecho Internacional Humanitario. *Encrucijada Americana*, 2(2), 1 - 35
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin y F. Guillermo Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-37). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: IEP.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.
- Valle, A. y 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* (pp. 1023- 1029). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>