

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

TITULO DE LA TESIS:

“La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en
Derechos Humanos”

Tesis para optar el grado de Magíster en Derechos Humanos

AUTOR

Gladys Ayllón Yares

ASESORA

Dra. Ilse Schimpf-Herken

JURADO :

Dra. María Eugenia Ulfe

Dra. Julie Gillerot

LIMA – PERÚ

2012

A Dios, mi Señor y mi Luz.
A mis padres, César y Lucila, mi memoria está con ustedes.



AGRADECIMIENTOS

- A mi asesora, Dra. Ilse Schimpf-Herken, directora del Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín, gracias por las enseñanzas y por la dedicación en el acompañamiento de este trabajo.
- A la Dra. Elsa Tueros, gracias por compartir la reflexión temática.
- A la Dra. Elena Valdivieso, por permitir y facilitar el desarrollo del Proyecto Memoria en la Escuela.
- A los docentes de los colegios Fe y Alegría (1,10, 11, 13 y 17), gracias por el compromiso. La educación y formación de personas que este país necesita está asegurada en sus manos.
- Al programa Pro-Calidad de Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) gracias por la formación en el tema de Memoria.
- A Rosa Heredia y Toña Denegri, gracias por el apoyo y la generosidad en el desarrollo del proyecto.
- A Dios, por haberme acompañado en todo momento en la redacción de este trabajo: sin su presencia y amor este no se hubiera realizado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PARTE I

MARCO TEÓRICO.....	7
---------------------------	----------

1. Memoria y sociedad. Conceptos y relaciones.....	8
1.1. Reconstrucción de la memoria: de lo individual a lo colectivo.....	13
2. Importancia de la memoria en la sociedad.....	17
2.1. Memoria y construcción de la identidad.....	18
2.2. Sentido ético de la memoria.....	20
2.3. Memoria y democracia.....	24
3. Pedagogía de la memoria. Inicio y desarrollo.....	27
4. Enfoque pedagógico de la memoria.....	29
4.1. Objetivos que direccionan el trabajo de la memoria.....	31
4.2. Proceso metodológico.....	32
5. Derechos humanos y memoria.....	34
6. Memoria y educación.....	37

PARTE II

MARCO REFERENCIAL.....	41
-------------------------------	-----------

1. Conflicto armado interno en el Perú. La experiencia dolorosa de un país.....	42
---	----

1.1.	Factores que posibilitaron el conflicto armado en el Perú	47
2.	La educación en el Perú durante el tiempo del conflicto.....	51
3.	La Comisión de la Verdad y Reconciliación. Conclusiones en torno a la problemática educativa.....	54
3.1.	Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación que se relacionan con una mirada pedagógica de la memoria.....	58
3.1.1.	Recomendaciones que implican reformas institucionales.....	60
3.1.2.	Reparaciones integrales a las víctimas.....	65
3.1.2.1.	Reparaciones simbólicas.....	67
3.1.2.2.	Reparaciones en salud.....	71
4.	Consideraciones finales.....	72
 PARTE III		
ANÁLISIS DEL PROYECTO “MEMORIA EN LA ESCUELA”		74
1.	Proyecto “Memoria en la escuela”. Una respuesta a la necesidad social del contexto.....	75
2.	Lineamiento del trabajo.....	77
2.1.	Objetivos del proyecto.....	78
2.1.1.	Objetivo general.....	78
2.1.2.	Objetivos específicos.....	78
2.2.	Metodología aplicada.....	79
2.3.	Población.....	79
2.4.	Duración.....	79

2.5.	Lugar de ejecución.....	80
3.	Desarrollo del proyecto.....	80
3.1.	Memoria individual.....	80
3.2.	Memoria colectiva y contexto.....	81
3.3.	Aspectos fundamentales del contexto: conflicto armado interno.....	81
3.4.	Memoria del conflicto en la sociedad.....	82
3.5.	Derechos humanos y memoria.....	83
3.6.	Vehículos de la memoria.....	84
3.7.	Proyectos interdisciplinarios de memoria.....	84
4.	Resultados del curso taller “Memoria en la escuela”.....	85
4.1.	Descripción de los instrumentos.....	85
4.2.	Análisis e interpretación de la información.....	86
4.2.1.	Impacto interno.....	87
4.2.1.1.	Desarrollo del taller.....	87
a.	Selección de contenido temático.....	87
b.	Transmisión del contenido. Uso de metodologías.....	91
c.	Sobre los facilitadores.....	98
4.2.1.2.	Lo aprendido.....	98
a.	Del contenido.....	98
b.	Impacto del contenido trabajado en la labor docente.....	104
c.	Impacto del contenido trabajado a nivel personal.....	107
4.2.2.	Impacto externo.....	112
4.2.2.1.	En el centro educativo.....	112
4.2.2.2.	La comunidad.....	113

4.2.3. Comentarios y sugerencias.....	113
5. Conclusiones.....	114
PARTE IV	
CONCLUSIONES FINALES	115
ANEXOS.....	117
Anexo 1. Cuestionario 1.....	119
Anexo 2. Cuestionario 2.....	125
Anexo 3. Resultados del cuestionario 1.....	127
Anexo 4. Resultados del cuestionario 2.....	168
BIBLIOGRAFÍA.....	181

INTRODUCCIÓN

Desde el 2003, año en el cual se da a conocer públicamente el *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú, el país entero empieza a tomar conciencia de los hechos de violencia y terror que se vivieron durante veinte años. Como parte de este informe, se incluyó una serie de recomendaciones para que, en el futuro, los peruanos evitemos que se repitan los hechos que tanto dolor causaron al país.

En este marco, diversas organizaciones vieron la necesidad de trabajar con la sociedad civil los temas de memoria histórica y derechos humanos. El reconstruir la memoria colectiva en diversos sectores de nuestro país se convirtió en algo prioritario, pues este ejercicio posibilitaría no solo el recuperar la confianza en el otro, sino también el trabajo por un nuevo orden, más democrático, justo y solidario.

Han pasado más de nueve años desde que se inició esta labor de recuperación de la memoria en diversos sectores del país que sufrieron violencia armada; sin embargo, aún hay mucho por hacer y que atender. Si bien es cierto que la educación, en todo ámbito, es un punto de partida prioritario para el desarrollo de estos temas, si no está acompañada por un sentido ético, que busca la toma de conciencia y una postura frente a situaciones violentas, poco se puede hacer.

Recuperar la memoria es un reto para la educación: muestra de ello es la experiencia que se desarrolló en Alemania durante la posguerra. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el país quedó en un absoluto silencio, que no permitía el reconocimiento de lo sucedido. La vergüenza y el dolor de quienes habían sido testigos y víctimas del horror del Holocausto fue tan grande, que se negaron a tomar postura y responsabilidad por

lo acontecido. Este ambiente cerró, también, el diálogo de las familias con las siguientes generaciones, que preguntaban sobre lo sucedido; esto no solo impidió un acceso directo a la información de quienes habían vivido en la época de la guerra, sino que también resquebrajó los vínculos de confianza entre miembros de la familia y de la sociedad en general.

A partir de los años setenta, como parte de las reivindicaciones del movimiento estudiantil, surge la pedagogía de la memoria. Dado el silencio de la sociedad, los maestros y universitarios decidieron incorporar la historia reciente en los diversos programas de estudio, y desarrollar una metodología de diálogo al respecto; esta innovación también alcanzó a la educación escolar, que mediante los temas transversales de las diferentes asignaturas realizaba esta reflexión bajo el término "pedagogía de la memoria" (Erinnerungspädagogik). De esta manera, se inicia en Alemania un importante movimiento de reconstrucción del pasado, con el objetivo de prevenir, en el futuro, situaciones que lleven al desarrollo de la violencia.

En el Perú, si bien es cierto que se ha iniciado ya un camino, este aún no alcanza la incidencia necesaria en la sociedad.

Lamentablemente, el conflicto armado interno ha golpeado diversos ámbitos y el educativo ha sido uno de los más perjudicados. Una muestra de ello es que, en la actualidad, muchos docentes, en especial los del sector público, no están preparados para abordar estos temas con sus alumnos, debido a que han sido víctimas —directas o indirectas— durante el conflicto armado.

Dada esta realidad, se identifica la necesidad de desarrollar, con los docentes, reflexiones que los lleven a valorar el sentido de la recuperación de la memoria. De esta manera, ellos mismos podrán formar no solo a sus alumnos sino a la comunidad en general, y despertar un compromiso con el respeto de los derechos humanos.

En este marco se sitúa el desarrollo del curso taller "Memoria en la escuela", que será objeto de análisis en esta investigación. Consideramos que este responde a las demandas de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), ya que, trabajó el tema de la memoria bajo un enfoque pedagógico y buscó que los participantes viviesen un proceso de reconstrucción de su propia memoria que les permitiera afianzar su identidad, valorar su historia, reconocerse como parte de un colectivo, de

una sociedad, y, a partir de ello, poder establecer compromisos para el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Mediante el análisis de este programa se pretende demostrar que el desarrollo de una pedagogía de la memoria contribuye, de manera fundamental, a la formación en derechos humanos.

En este sentido, la hipótesis general de esta investigación postula que el enfoque pedagógico de la memoria permite que la persona que vivencia este proceso —en este caso en particular, los docentes— conozca y valore la reconstrucción de las memorias y se sienta llamado a reproducir procesos similares —por ejemplo, con sus alumnos, por ser personas con quienes trabajan directamente—. De esta manera, el docente logrará ingresar a las familias, tener incidencia en la comunidad y así, poco a poco, construir un espacio más pacífico, respetuoso y comprometido con el ejercicio de los derechos humanos.

Es importante mencionar que el enfoque pedagógico de la memoria no pertenece exclusivamente al ámbito educativo formal, sino que es parte de toda una mirada pedagógica-filosófica; por ello, puede desarrollarse no solo con docentes sino también con diversos grupos y profesionales.

Por todo lo expuesto, la presente investigación busca no solo determinar la relevancia de la memoria para el trabajo en derechos humanos, sino también analizar la función que cumple en la reconstrucción de la identidad y en el establecimiento de relaciones democráticas. Para tal fin, nos situaremos en un contexto específico, el trabajo con docentes, que nos permitirá apreciar el desarrollo del enfoque pedagógico de la memoria.

En este sentido, el problema por investigar en este estudio es el siguiente:

¿De qué manera la pedagogía de la memoria contribuye a la formación en derechos humanos en docentes que han sufrido violencia durante el conflicto armado interno?

Para ello se han planteado los siguientes objetivos que orientarán el desarrollo de la investigación:

- Objetivo general

Identificar la relevancia de la pedagogía de la memoria en la formación en derechos humanos con docentes de zonas que han sufrido violencia durante el conflicto armado interno.

- Objetivos específicos

- a. Analizar la función que cumple la pedagogía de la memoria en la reconstrucción de la identidad y en el establecimiento de relaciones democráticas.
- b. Determinar la importancia del enfoque pedagógico de la memoria en el establecimiento de compromisos orientados a la reconstrucción del tejido social.
- c. Identificar a la pedagogía de la memoria como elemento importante para la formación en derechos humanos.
- d. Identificar el proceso pedagógico que se desarrolla en el enfoque pedagógico de la memoria.
- e. Describir el contexto de violencia que origina la necesidad del enfoque pedagógico de la memoria.
- f. Analizar la experiencia del curso taller “Memoria en la escuela” e identificar en este la pertinencia y relevancia del enfoque pedagógico de la memoria.

La metodología que seguiremos en este estudio es descriptiva y exploratoria, pues, a partir de una situación y de una población específica, se investigará y analizará la función pedagógica de la memoria. Para este fin, se recurrirá al análisis del programa denominado “Memoria en la escuela”, que se desarrolló a modo de curso taller con docentes de cinco colegios de Lima pertenecientes al sector público. Los colegios seleccionados fueron: tres de Collique, de la primera, tercera y quinta zonas; uno de Villa El Salvador, y, el último, de la zona de Valdivieso en San Martín de Porres. Estos colegios fueron elegidos debido a que sufrieron violencia directa o indirecta durante el tiempo del conflicto armado interno.

La experiencia en mención permitirá analizar el proceso de reconstrucción de la memoria, las metodologías utilizadas para ello, así como describir los procesos vivenciados por los docentes durante el desarrollo del taller. Finalmente, a partir de unos cuestionarios aplicados al término de la experiencia, se podrá identificar los logros e impactos que ha tenido, en los participantes, el desarrollo del curso taller.

Como parte del trabajo exploratorio, se recurrirá a la investigación de diversa literatura que desarrolla temas que relacionan la memoria, Estado, derechos humanos y educación. Examinaremos cómo se establece el vínculo con los procesos de recuperación de las memorias y cómo todo ello tiene relación con un enfoque pedagógico de la memoria. Profundizar en estas relaciones es parte clave de nuestro estudio, pues, a partir de este examen, se identificarán los pasos y procesos que nos guían hacia la metodología de comprensión personal de la propia historia y la del colectivo.

En esta línea, la presente investigación está estructurada en cuatro partes.

En la primera parte se desarrolla el marco teórico: se realizará una reflexión teórica sobre el tema de la memoria, su relevancia y cómo esta, bajo un enfoque pedagógico, puede incidir en la reconstrucción de una sociedad, convirtiéndose así en un elemento fundamental para la formación en derechos humanos.

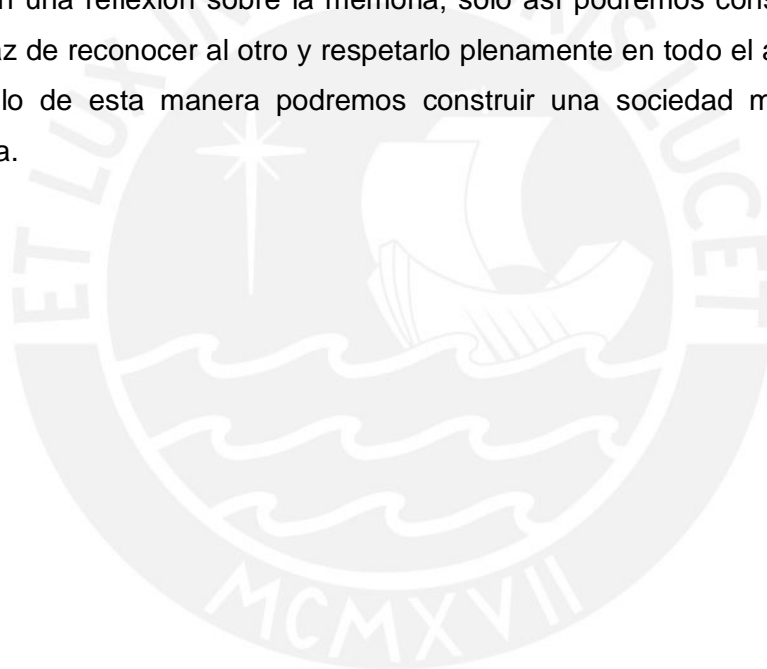
En un segundo momento se desarrollará una reflexión sobre el conflicto armado interno en el Perú. Asimismo, abordaremos las conclusiones y recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en torno a lo vivido en el conflicto. En relación con las recomendaciones, encontraremos, desde la Comisión, la mención del desarrollo de un enfoque pedagógico de la memoria como elemento importante no solo en materia de reparaciones, sino también como elemento fundamental para la construcción de un nuevo orden social que tenga un sentido ético y que, apoyado en este, opte por el rechazo de situaciones violentas que pongan en riesgo la paz y la dignidad de la persona.

En un tercer momento, se analizará el curso taller “Memoria en la escuela”. Como ya se ha mencionado, se trata de una experiencia realizada con docentes que han sufrido violencia, directa o indirectamente, durante el conflicto armado interno. Este programa

ha sido concebido a partir de las reflexiones del enfoque pedagógico de la memoria y de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Por medio del programa se busca evidenciar cómo el enfoque pedagógico de la memoria es un elemento importante en la formación de derechos humanos y que contribuye al establecimiento de un nuevo orden social.

En la cuarta y última parte, en la línea de nuestros objetivos planteados, se darán a conocer las conclusiones de la investigación.

Finalmente, es importante mencionar que la presente investigación aspira a ser una contribución para el desarrollo de un enfoque pedagógico que involucre todo ámbito educativo: formal, no formal, básico y superior. Resulta de sumo valor incorporar en toda profesión una reflexión sobre la memoria; solo así podremos construir un futuro que sea capaz de reconocer al otro y respetarlo plenamente en todo el alcance de sus derechos; solo de esta manera podremos construir una sociedad más humana y humanizadora.



PARTE I

MARCO TEÓRICO

En este apartado iniciaremos las reflexiones teóricas en torno a los conceptos de memoria para luego detenernos en el significado del enfoque pedagógico de la memoria. Identificaremos, además, las relaciones que tiene con los derechos humanos y la educación.

1. Memoria y sociedad. Conceptos y relaciones

Existen múltiples conceptos sobre memoria que provienen de las diferentes áreas científicas; sin embargo, enunciaremos solo aquellos que orientan el desarrollo de nuestro estudio. Principiaremos con dos de las catorce acepciones que nos muestra el *Diccionario de la lengua española*. La primera refiere a la memoria como la “Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”; la segunda la define como “Recuerdo que se hace o aviso que se da de algo pasado” (RAE 2012). Ambas nos ilustran acerca de lo que se entiende por memoria y son, definitivamente, los significados que el común de las personas maneja del término. Podemos observar con claridad que en ambos enunciados se menciona al recuerdo como aspecto medular del significado.

A continuación, situemos estos significados en términos reales de la experiencia humana. ¿Podríamos decir, acaso, que conforme pasa el tiempo tenemos, frente a algún hecho determinado, un solo recuerdo? ¿O encontramos que este se va enriqueciendo en el accionar de la memoria sobre el mismo? Y si tenemos recuerdos, ¿existen también los olvidos? Entonces, ¿podemos olvidar y, por otra parte, con alguna ayuda, activar nuestros recuerdos? Al formular estas preguntas identificamos pronto dos conceptos que van relacionados entre sí cuando hablamos de memoria: recuerdo y olvido.

Cuando hablamos de recuerdo no nos referimos a lo que podría significar un hecho o episodio constante, repetitivo y relacionado, posiblemente, con el concepto de trauma; aludimos, más bien, a aquel que da cuenta de nosotros mismos y de quienes lo han compartido. Asimismo, creemos que no es posible hablar de un solo recuerdo: este se

va enriqueciendo en la medida que lo evocamos y lo compartimos con otros; así va adquiriendo nuevos significados, así se van reconstruyendo las memorias.

Con relación al olvido, comúnmente se le entiende como una antítesis de la memoria; sin embargo, no es así: la memoria se forma con la interacción constante entre recuerdo y olvido. Todorov señala que: “La memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos” (2000: 15-16). Entonces podríamos decir que sería imposible hablar de una memoria que recuerde todo, ya que siempre existe una tensión entre la supresión y la conservación. Para Todorov siempre habrá cosas que recordemos y que olvidemos: ello implica la memoria.

Por cierto, es importante señalar también que varios autores se refieren al olvido en un sentido más amplio, al considerar que para preservar la memoria deben luchar contra un olvido, mayormente en contextos de violencia, donde el olvido significaría un riesgo grande para la sociedad.

En relación con el olvido, añadiremos que también nos remite a la anulación de un recuerdo, a un vacío, a un espacio en el que no sabemos qué sucedió: lo que Todorov denomina la supresión. Existen muchas causas que pueden originar esta situación de olvido; sin embargo, señalaremos solo dos. La primera se vincula con situaciones traumáticas, cuando el dolor es tan grande que el único mecanismo de defensa de la persona es olvidar, generalmente de manera involuntaria. La segunda más bien tiene connotaciones voluntarias: la persona *quiere* olvidar, porque piensa que así puede lograr restablecer alguna situación, “como si nada hubiera pasado”; se relaciona, la mayoría de las veces, con situaciones dolorosas que afectan el orden normal de vida de la persona.

Es importante reiterar que para algunos autores la memoria involucra solo al recuerdo, como observaremos en las menciones que expondremos. Sin embargo, conviene diferenciar el significado, saber que —aunque se refieran al recuerdo como solamente memoria— en los procesos de recuperación confluyen, como dice Todorov, la supresión y la conservación.

Para Lechner, por ejemplo, memoria y olvido son conceptos muy vinculados entre sí. Menciona que ambos son “(...) construcciones sociales, continuamente elaboradas y reformuladas. Este proceso tiene lugar en el marco de otra construcción social y cultural más amplia: la producción social del tiempo” (2002: 61). Lechner sitúa así

memoria y olvido como categorías dinámicas, sociales, que constantemente adquirirán sentido en la medida que se relacionen con un colectivo social, y en un tiempo, un contexto determinado, que facilitará u obstaculizará la recogida y lectura de experiencias. A pesar de que el autor señala memoria y olvido, en realidad se refiere al proceso de construcción de la memoria que, como hemos mencionado, se produce de la interacción entre recuerdo y olvido.

Entonces, al entender la memoria como construcción social, tal como señala Lechner, podemos darnos cuenta de que se trata de un ejercicio colectivo, de varias personas, dinámico en la adquisición de significación y enmarcado en un contexto de constante interrelación social. En este sentido, no podemos referirnos a una sola *memoria*, término en singular, sino lo correcto sería hablar de *memorias*, en plural. De la construcción de la pluralidad de este significado nos dedicaremos más adelante.

Por ahora, para continuar con la definición de memoria, diremos, citando a Jelin, que “La memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas” (2002: 17). En la definición que nos ofrece la autora podemos observar nuevos elementos que nos muestran no solo el aspecto cognitivo, sino también el humano: la emoción, los sentimientos que nos puede despertar tal o cual recuerdo, o, en su defecto, que deseamos olvidar, ubicando de esta manera los vacíos, en palabras de Jelin, los “huecos y fracturas”.

El ser humano, ser social por excelencia, muestra en la relación con otros no solo lo que sabe, sino también lo que siente; normalmente, este sentir es la respuesta a una serie de acciones. En esta línea apreciamos que Nugent recoge de manera indirecta el sentir mencionado, lo refiere más específicamente como un estado de ánimo: “La memoria es inseparable de un estado de ánimo y son las circunstancias presentes, siempre, las que permiten ordenar olvidos y recuerdos. A una cierta memoria corresponde un cierto tipo de acción” (2003: 19). En esta afirmación encontramos también dos elementos nuevos. En primer lugar, el tiempo en presente, que marcará el orden del recuerdo; marca, pues, una correspondencia de lectura entre memoria y presente. Nugent nos invita a no entender la memoria como un hecho meramente del pasado, sino que tiene significado en un presente. El segundo elemento es el actuar —individual o colectivo—, que da inicio o un nuevo orden a alguna situación y que seguramente está acompañado de un estado anímico, resultado de la memoria evocada.

En relación con el orden de la memoria, el mismo autor manifiesta lo siguiente: “[...] siempre tenemos algún tipo de contexto práctico que ordena, siquiera provisoriamente, la narrativa de los recuerdos y los proyectos” (Nugent 2003:14). Con esta afirmación, el autor hace referencia a una especie de punto de partida de nuestra memoria, que se da a partir de un hecho o acontecimiento que ha marcado parte de nuestra vida: por allí empezamos a recordar. Sin embargo, no hablamos de un solo recuerdo, de una sola memoria, sino que a partir de un mismo acontecimiento podemos encontrar diversas memorias, diversos recuerdos. Estos hitos muchas veces señalan un antes y un después en las relaciones humanas y sociales.

Más adelante, Nugent referirá que “La memoria como tal nunca es objeto de batalla. Toda memoria es la elaboración que resulta después de una batalla, ni antes, ni durante” (2003: 17). Con este enunciado reafirma, de alguna manera, lo mencionado anteriormente: la batalla señalada es el acontecimiento hito a partir del cual se empiezan a ordenar, a encajar los hechos. Este reconocimiento de lo ocurrido, en un tiempo y espacio específicos, permitirá iniciar la resignificación del hito, reconocerlo como elemento fundante de tal o cual relación, historia o hecho. Normalmente, este será el primer paso en la búsqueda de respuestas de la propia memoria.

En esta línea, hablar de memoria implica no solo evocar a personas —sujetos que guardan individual y colectivamente una serie de recuerdos que revelan o justifican un actuar en la sociedad— sino también, como se ha mostrado, referirnos a sentimientos, temores, ánimos, los que se manifiestan en todo el proceso de hacer memoria y cuya confluencia marcará también nuestro sentir y nuestro actuar frente al colectivo, frente a la sociedad.

Todorov aporta también a lo ya mencionado, desde otra mirada, al señalar que: “La memoria no solo es responsable de nuestras convicciones, sino también de nuestros sentimientos” (2000: 26). Con este enunciado, el autor establece una pequeña diferenciación de Jelin, quien refiere que en la memoria hay sentimientos, emociones, es decir, en el ejercicio de la memoria el individuo recuerda lo que sintió y, como dice Nugent, la memoria no puede separarse del estado anímico. Pero Todorov la identifica también como responsable de los sentimientos del individuo; entonces, podríamos decir —tomando de alguna manera las palabras de Nugent— que a cada memoria le corresponde un sentimiento determinado, el cual, como hemos visto, influirá de manera importante en el actuar.

La memoria se relaciona con una recuperación del pasado para el presente. Todorov menciona que “[...] la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa

que debe regir el presente, sino que, al contrario, este hará del pasado el uso que prefiera” (2000: 25). En este uso se manifiestan el actuar y los sentimientos que conllevan a cada acción, que normalmente se revelan en un marco social e inciden en las concepciones futuras de una comunidad, estado o nación.

Para Lerner, diversas narrativas que manifiestan los actores de una situación pueden constituir la memoria: “[...] si la narrativa pertenece al mundo de lo textual, ella requiere otro tipo de existencia social para convertirse en una fuerza transformadora de la cultura y la política de una sociedad. El objeto textual que denominamos narrativa se ve complementado, expandido y activado por una experiencia social — una práctica— que llamamos memoria” (2010: 152). Este enunciado refleja la relación más clara que existe entre memoria y sociedad: en la medida que los hechos pasados tengan un sentido, un eco en la realidad actual, podremos hablar de memoria, pues, como hemos mencionado, esta no se queda en un pasado, sino se resignifica en el presente.

En relación con la memoria como reconstrucción del pasado, Todorov señala: “Sin duda, todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril. Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin?” (2000: 33). La respuesta es, hasta cierto punto, obvia, ya que uno de los fines de la memoria, como muestra Lerner, es resignificar el presente. Mas surge aquí una cuestión importante, ¿la memoria solo se entiende en un presente?

Schimpf-Herken agrega al concepto de memoria el significado del futuro como un elemento más de lectura; manifiesta que la memoria no es solo la reconstrucción de acontecimientos del pasado; indica, como Lerner, que “La memoria es la recuperación del significado que tiene el pasado para el presente” (2010: 4). Más adelante, señala que la memoria tiene en su contenido “[...] la responsabilidad de resignificar el pasado desde la visión del futuro” (2010: 4).

Esta apreciación de la memoria la determina como un elemento que va más allá del recordar un pasado: se sitúa en la construcción de un futuro, resignifica lo vivido y contribuye a la adquisición de un sentido que va desde lo individual hacia lo colectivo. De esta manera, se construye un sentido social para el presente y el futuro.

A lo largo de las definiciones presentadas, se ha mostrado, de manera implícita, la relación que existe entre memoria y sociedad. Lerner la manifiesta al mencionar la significación que construye la memoria en la experiencia social, ya que las narrativas

tienen un papel activo y contribuyen a una lectura y postura del individuo en la sociedad. Por otra parte, Schimpf-Herken también menciona otro aspecto que contribuye con el constructo y compromiso social de la memoria: la relación de pasado y futuro.

Otra relación entre estos dos conceptos consiste en la ubicación del ser humano, ser social por naturaleza, de sus recuerdos, olvidos, evocaciones, sentimientos y acciones dentro de un ámbito colectivo, pues el individuo no puede entenderse ni revelarse en solitario. Lechner refiere que “La memoria es una relación intersubjetiva, elaborada en comunicación con otros y en determinado entorno social” (2002: 62).

Finalmente, se podría decir que la relación más fuerte entre memoria y sociedad es la correspondencia. Toda sociedad está formada por individuos que traen consigo una memoria que proviene de su propia experiencia vivida o de la adquirida en la interacción con otros. Toda memoria tiene un rostro: uno o varios sujetos que manifiestan su actuar, su sentir, la forma de concebir el presente y el futuro en un marco social, en una esfera pública. En relación con ello, Jelin menciona que: “La esfera pública ofrece espacios para producir el impacto emocional de los testimonios y las narrativas personalizadas; ofrece la oportunidad de hablar y expresar lo que había sido silenciado y olvidado, de escuchar historias que no habían sido conocidas, de reconocer narrativas que habían sido total o parcialmente negadas u omitidas de la conciencia” (2009: 129). Aunque en determinadas realidades la esfera pública, propia del ámbito principal de la sociedad, no pueda, por diversos factores, brindar el espacio para la memoria, sabemos que es considerada *el espacio* por excelencia.

Tomando, de alguna manera, nuevamente, la ejemplificación de Nugent, podemos decir, entonces, que a toda sociedad le corresponde una memoria y toda memoria se manifiesta y se construye en la sociedad.

1.1. Reconstrucción de la memoria: de lo individual a lo colectivo

Un aspecto significativo del tema de la memoria es el proceso de reconstrucción de lo individual a lo colectivo, que permite el desarrollo de la identidad y la comprensión y resignificación de los sucesos vividos.

Como ya se ha mencionado, no existe *una* sola memoria. Por el contrario, existen muchas, según los sujetos y las interrelaciones que tengan estos entre sí. Por ello, resulta pertinente referirnos al término *memorias*, en plural.

En este sentido, afirmamos que la acción de reconstruir las memorias significa un encuentro entre los diversos recuerdos de los sujetos que han vivido determinada experiencia y que, juntos, buscan resignificar y representar no solo su propia memoria sino la del colectivo o, diríamos mejor aun, la propia dentro de la del colectivo.

Este encuentro de memorias parte desde una narrativa individual de la propia historia, es decir, una biografía, y, al ir al encuentro de otras, adquiere un sentido.

La memoria individual parte de la experiencia del ser humano, de su historia de vida, su biografía; la lleva consigo y, algunas veces, viene al presente sin ningún esfuerzo. Semprún señala, en relación con su experiencia de liberación del campo de concentración de Buchenwald, lo siguiente: “La historia está fresca, en definitiva. No hace ninguna falta un esfuerzo particular de memoria” (1995: 25). Con esta frase, nos da a entender que él, en este caso, no requiere hacer ningún ejercicio para recuperar lo vivido: “la historia está fresca”, menciona. Entonces, podemos afirmar que esta no es una historia que tiene ubicación en el pasado; por el contrario, tiene un lugar y produce un sentir en el presente.

En relación con la memoria individual, Ricoeur señala: “La memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros” (2000: 157). En esta última afirmación se encuentra señalada la relación que existe entre la lectura del recuerdo individual y lo aprendido con otros. Este vínculo aporta particulares elementos de comprensión del recuerdo.

Más adelante, el mismo autor subraya “Atravesamos la memoria de los otros, esencialmente en el camino de la rememoración y el reconocimiento” (Ricoeur 2000: 158). Con esta expresión, Ricoeur muestra, con más claridad, la relación íntima que existe entre lo individual y lo colectivo, pues, en nuestra acción de recordar nos encontramos con otro que, o fue parte del evento o, al escucharnos, relaciona otros eventos y contribuye a resignificar los nuestros: “[...] accedemos así a acontecimientos reconstruidos para nosotros por otros distintos a nosotros” (Ricoeur 2000: 158). Por este efecto de relación del recuerdo individual y colectivo, Ricoeur señala luego “[...] uno no recuerda solo” (2000: 159). Afirma así el sentido colectivo de la memoria.

El ejercicio de la memoria puede realizarse de diversas formas: las narraciones, las creaciones literarias como poemas o mitos, la pintura, escultura, danzas o canciones. A continuación nos referiremos a la narración, pues en ella se puede apreciar con mayor claridad el encuentro de la memoria individual en la colectiva.

El acto de narrar la propia experiencia y compartirla con otros hace que ubiquemos nuestro relato en otro(s); de esta manera, nuestra vivencia deja ya de ser individual y se convierte en colectiva. En este tránsito, la experiencia individual no se pierde; por el contrario, se enriquece y adquiere sentido. En relación con este proceso, Tubino manifiesta que:

La narración autobiográfica, sea de un individuo o de una comunidad es un acontecimiento autorreflexivo fundacional. Narrar presupone un sujeto que relata y otro que escucha sea presencial o potencial. La narración es un acto eminentemente social. El Otro puede ser un interlocutor tácito pero también puede ser un interlocutor ficcional. Aunque toda otredad tiene algo de ficcional. Narrar el propio pasado, hacer memoria, no es una simple representación objetivante de hechos brutos. Rememorar el pasado es un acto intersubjetivo. Narrando nuestras vidas, construyendo nuestros pasados vamos haciendo ipseidades, y así nos construimos un lugar en el mundo y un sentido a nuestras vivencias personales y colectivas. (Tubino 2003: 92)

El mencionado autor identifica el significado de la narración autobiográfica como un “acontecimiento autorreflexivo”. Esto implica un proceso de introspección personal que permitirá dar cuenta de lo sucedido, así como comprender y dar razón del hecho en la propia vida e identificar otros actores que forman lo vivido. Este será el punto de partida para una nueva lectura de la experiencia, lo que Tubino llama también “acontecimiento fundacional”, sobre el que se van a basar las demás lecturas de vida.

El hecho de narrar, de compartir lo vivido con otro, es el punto de inicio para la experiencia colectiva. Tubino lo identifica como “un acto eminentemente social”, ya que es en este proceso —del narrar— que el hombre se da cuenta de que no está solo. Como menciona Halbwachs “So it is that when people think they are alone, face to face with themselves, other people appear and with them the groups of which they are members” (1992: 49). Con esta mención el autor enfatiza la relación que existe entre la recuperación de la memoria y el colectivo.

Esta realidad de descubrimiento de un grupo a partir del acto de narrar hace que, en principio, el individuo se ubique en un colectivo; además, le dará herramientas para entender y redescubrir nuevos significados a su experiencia *con* y *en* la de otros. Sobre este punto, Halbwachs enfatiza: “No memory is possible outside frameworks used by people living in society to determine and retrieve their recollections” (1992: 43). Los marcos sociales son identificados por el autor como una condición esencial para lograr la recuperación de la propia memoria, proceso que sería imposible si la condición social no existiera.

Tubino se refiere también a la narración propiamente dicha y la identifica como un conjunto de hechos intersubjetivos, pues cada individuo va narrando desde su mirada, su propia experiencia, su sentir. El acto de narrar no busca reflejar la historia de manera científica, sino pretende recoger el sentir y la experiencia de quienes la vivieron y cómo la vieron. En relación con este tópico, Lechner refiere lo siguiente: “La verdad de la memoria no radica tanto en la exactitud de los hechos como en el relato y la interpretación de ellos” (2002: 62). Esta interpretación fluirá y adquirirá un sentido en la confluencia del colectivo.

Frente a lo mencionado por Lechner, Regalado señala, en relación con la memoria individual, que esta “[...] también se va recreando y modificando por diferentes estímulos o razones; en tal sentido, el entorno y la sociedad, junto con sucesivas experiencias y propósitos de los individuos, procederán a modificar sus recuerdos” (2007: 70). Esta modificación de recuerdos dará la puerta abierta a diversas interpretaciones y lecturas del colectivo, mediante las cuales podrán expresar su sentir, por la experiencia, tanto personal como grupal. De esta manera, la reconstrucción de las memorias adquiere un papel importante en la esfera pública.

Por otra parte, sobre la reconstrucción de la memoria, Regalado apunta que:

[...] existe dificultad para establecer nociones claras respecto al proceso por el cual la memoria individual recogería el pasado basándose en información recordada por el sujeto pero a la vez, atada a una interferencia cultural. Si bien todo esto corrobora la idea de la dimensión social de la construcción de la memoria (tanto la individual como la colectiva), lo que se manifiesta como muy difícil de determinar es el grado de influencia que adquieren en dicha construcción elementos tan disímiles como cultura, clase, información (que es a la vez de diverso tipo), etc. (2007: 72)

Frente a la dificultad anotada, convendría considerar lo que menciona Tubino con relación a la subjetividad del relato, ya que este tiene como objetivo mostrar el propio sentir individual y colectivo. Si bien es cierto que no hallaremos una frontera clara entre ambas influencias —individuales y colectivas y viceversa— este problema no es el más relevante, debido a que no estamos tratando contenidos objetivos; lo importante del relato es la interpretación y el sentido que este tiene para el individuo y el colectivo. Finalmente, sobre el aspecto subjetivo de las narrativas, Tubino precisa que: “Al escuchar sus propios relatos, las comunidades reelaboran sus vivencias, actúan como narradores de sus propias biografías y al descifrar sus relatos los recrean, y sí se recrean a sí mismas” (2003: 92). En este ejercicio activo de recreación y reconstrucción de lo vivido, es casi imposible pretender buscar un límite objetivo que marque el inicio y el término en la reconstrucción de la memoria individual y colectiva.

2. Importancia de la memoria en la sociedad

Mencionar la importancia de la memoria en la sociedad, nos mueve por diversas aristas que confluyen, principalmente, en el deseo y la necesidad de vivir en un mundo más humano, donde se desarrollen mecanismos preventivos para evitar la repetición de situaciones violentas que arriesgan la paz y, con ella, la dignidad de la persona.

En este apartado señalaremos algunos aspectos que consideramos importantes con relación al ejercicio de la memoria en la sociedad. Los hemos planteado teniendo en cuenta lo que creemos que contribuye al desarrollo de una sociedad más humana, humanizadora y respetuosa de la diversidad y de los derechos humanos.

En este sentido, identificamos que la memoria cumple un papel muy importante en tres aspectos. Primero, en la construcción de identidad: referiremos cómo el ser humano necesita de la memoria para *saberse* y *reconocerse* en la sociedad. En segundo lugar, el sentido ético de la memoria: señalaremos para qué trabajarla, así como qué papel ético cumple en la sociedad. Finalmente, como tercer punto, ensayaremos sobre la democracia: veremos cómo el ejercicio de la memoria es clave fundamental en el desarrollo de una sociedad que busca ser cada día más democrática, inclusiva y justa.

A continuación, desarrollaremos cada uno de los aspectos enunciados.

2.1. Memoria y construcción de la identidad

La importancia de la memoria en la sociedad radica en que constituye pieza fundamental para la construcción de identidad. La falta de ella denota no solo una fragmentación, sino también muestra una serie de debilidades en las lecturas personales —quién soy—; este vacío influye en las relaciones *entre* y *con* los otros. Este quiebre personal que se revela en lo social da lugar a una serie de desigualdades, no solo en lo referido a los tratos sino también en el acceso a derechos.

Empecemos definiendo qué se entiende por identidad. Como punto de partida podríamos enunciar que es lo propio, aquello que nos define como somos. Entonces, surgen inmediatamente las siguientes preguntas: ¿cómo me defino?, ¿cómo reconozco qué es lo propio —o mío—?, ¿puedo yo mismo definirme frente a mí en sentido individual?

En este alcance, Ricoeur señala que “Al acordarse de algo, uno se acuerda de sí” (2000: 128). Y con este recuerdo, uno se remite y encuentra con lo que realmente es. Entonces, para Ricoeur, acordarse de sí mismo es dar cuenta de sí, identificarse uno mismo a partir de su propia experiencia. Más adelante, continúa en la reflexión y señala que “[...] la memoria es como el cogito” (2000: 131). Con esta mención, establece una analogía entre el *pienso luego existo* de Descartes y la memoria. En realidad, lo que Ricoeur pretende es afirmar su primer enunciado: el objeto del recuerdo me remite a mí mismo; entonces, el nuevo enunciado sería ahora *rememoro luego existo* y así ubica a la memoria en el lugar más importante de la esencia del ser: en su identidad. Luego, en relación con este mismo aspecto, enuncia: “[...] ahí me encuentro también a mí mismo, me acuerdo de mí mismo, de lo que hice, cuándo y dónde lo hice y qué impresión sentí cuando lo hacía” (2000: 131). Ese *ahí* que menciona Ricoeur es la memoria: en ella se encuentra la persona a sí misma, puede dar cuenta de sí, de quién es. Para el citado autor, este primer paso dado por el individuo marca el inicio para ingresar en la propia identidad.

Tubino señala otro aspecto de la identidad —y hace también una mención a lo colectivo— al proponer que ella es “[...] un concepto relacional, comparativo, que se construye en relación al otro. De la manera como concebimos al otro depende la manera como nos concebimos a nosotros mismos y viceversa. Entre lo propio y lo otro

hay una relación dialéctica” (2003: 79). Para el autor resulta claro que la identidad no se construye en solitario, sino que se va desarrollando en la medida que existe una interacción con otros; a partir de ella, el individuo puede diferenciarse y reconocerse como un ser particular. ¿Cómo se relaciona este concepto señalado por Tubino con la memoria? La respuesta alude, necesariamente, a lo que hace posible el encuentro con el otro: la comunicación, que normalmente se da a partir de diversas narrativas. Con esta afirmación retornamos al tema de la memoria colectiva, de cómo a partir de esta dialéctica entre lo propio y lo otro se logra una reconstrucción de la memoria desde la propia historia, que se rememora y da cuenta de uno, como señala Ricoeur, y que se pone en común con otras. Por medio de este proceso se construyen los marcos de identidad social en la comunidad.

Tubino especifica un poco más el proceso dialéctico al señalar lo siguiente: “[...] el acto de narrar lo vivido es el acto reflexivo que permite construir o rectificar identidades” (2003: 95). Apreciamos, entonces, la relación entre reconstrucción de la memoria y el descubrimiento o afianzamiento de la identidad como aspectos que se dan el uno con el otro. Asimismo, Jelin señala que “La constitución, la institucionalización, el reconocimiento y fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente” (2002: 25). Con esta afirmación se evidencia aun más el fuerte vínculo entre memoria e identidad.

La relación entre memoria e identidad es tan profunda que inclusive en momentos de crisis de una podemos observar como ambas se ven completamente trastocadas. Por ello, Tubino precisa que: “Una identidad en crisis es una identidad desorientada en el mundo axiológico, es una identidad desarraigada de identificaciones comunitarias, es una identidad sin proyecto, una identidad sin memoria, una identidad sin sentido” (2003: 85). Se trata, entonces, de una identidad que está expuesta no solo a la no comprensión de sí misma, sino también a malinterpretaciones de los miembros y a indefiniciones que los sumergen en un limbo individual y colectivo.

Sin embargo, toda crisis debe leerse como un espacio de oportunidad, pues nos permite revisar los caminos que estamos recorriendo. Tubino considera a los momentos de crisis de identidad que se manifiestan en los colectivos sociales como: “[...] periodos de reconstrucción narrativa del pasado y de construcción de proyectos a futuro, de renovación de la memoria y de afianzamiento de nuevas bases para refundar la convivencia social” (2003: 85). En este sentido, la crisis se convierte en una posibilidad para refundar no solo el yo individual, sino también el sentido individual en el colectivo. De esta manera, lo importante es saber *quién soy* y, a partir de allí,

plantearme *lo que quiero y queremos ser* como comunidad: este es el punto de partida del quehacer ético. Tubino lo manifiesta de la siguiente manera:

Saber quién soy —y no qué soy— es saber qué es lo valioso y lo deseable para mí. Es en otras palabras, saber qué modelos de vida buena actúan en mis elecciones y en mis evaluaciones fuertes. De manera semejante, en el nivel de identidades colectivas, podemos decir que saber quiénes somos es saber qué es lo valioso para nosotros, qué modelos de vida buena están funcionando en la convivencia social” (2003: 84)

A esta mención agregaríamos también el conocer qué elementos contribuyen para que se logre una convivencia sana, inclusiva y respetuosa de los derechos del otro, y la reflexión correspondiente, para, de esta manera, restablecer el tejido social.

Después de todo lo expuesto, podemos afirmar que la acción de reconstruir las memorias cumple un papel fundamental y otorga un sentido medular a la construcción de la identidad. Tubino refiere que: “[...] lo vivido es lo prefigurado, a partir de lo cual configuramos la narrativa que construye nuestra identidad ética, es decir, nuestra orientación en el espacio moral” (2003: 95). Hablar de identidad, en el sentido en que nos hemos referido, es hablar también de una identidad ética, que está presente en todo nuestro quehacer cotidiano.

Finalmente, podemos concluir que memoria e identidad tienen, a su vez, una relación ética en lo que corresponde a la responsabilidad de descubrir en el ser el sentido humanizador y constructor de una nueva sociedad. Abordaremos este último aspecto con más profundidad en el siguiente apartado.

2.2. Sentido ético de la memoria

Hablar de memorias, como hemos visto al inicio de este estudio, es hablar no solo de la recuperación de un pasado que ha sido significativo, sino también considerarlo como elemento activo en el presente y futuro. Pero ¿por qué y para qué queremos recuperar o recordar acontecimientos que muchas veces nos remiten a momentos difíciles en la vida de la persona y que nos revelan, a su vez, un actuar poco humano y solidario entre seres humanos?

En relación con la interrogante planteada, Todorov señala que: “Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar” (2000: 18). Todorov señala dos aspectos que normalmente están siempre en relación: el primero, el derecho de acordarse y, el segundo, el deber. Así, nuestra interrogante se ve ampliada en el sentido del reconocimiento que tiene cada persona para recordar lo vivido —el derecho— y, a la vez, la responsabilidad que adquiere —el deber—.

Entonces, la recuperación de esta memoria tiene un sentido para la persona y, entendida también como proceso colectivo, tiene también un sentido para el colectivo mismo.

Esta reflexión nos lleva a un tema fundamental: la cuestión del sentido. Pero, sin ahondar demasiado, pues lo que nos interesa es el sentido de estas memorias, diremos brevemente, en palabras de Mèlich, que: “El sentido tiene que ver con la situación y la relación con uno mismo, con el mundo y con los demás” (2005: 20). Asumiendo la mención de sentido que presenta el citado autor, podemos decir, entonces, que el sentido de las memorias, en parte, tiene que ver con cómo nos relacionamos con estas memorias, cómo nos situamos frente a ellas. En esta interrelación descubriremos también qué demandan de nosotros; en definitiva, nos remiten a un actuar. La cuestión es concreta para Todorov, quien refiere: “Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin?” (2000: 33). Estas interrogantes nos remiten indefectiblemente a un quehacer, a una acción que es resultado del proceso de memoria.

Ubicados ya en el territorio de la ética, ¿cómo la definimos y la relacionamos con el sentido de recordar? Presentaremos una definición que nos abrirá paso para descubrir el sentido ético de las memorias. Miguel Giusti señala que: “La ética se refiere a esta experiencia de medida en la convivencia humana y a la conciencia de los límites que no debieran sobrepasarse para poder hacerla posible” (2008: 18). El autor hace esta mención partiendo del relato del encuentro entre Aquiles y Héctor en la *Ilíada* ¿Cómo relacionamos la experiencia de medida y la conciencia de los límites con las memorias? Todorov aludía al deber que surge a partir del acto de recordar situaciones trágicas; podríamos agregar, utilizando las palabras de Giusti, *desmesuradas* ¿Qué deber nos demanda ser conscientes de estos límites que, trasgredidos, amenazan la convivencia armónica entre seres humanos? La respuesta no se hace esperar: que la tragedia no se repita, tratar de evitarla.

Más adelante, Giusti introduce un aspecto fundamental de la ética, valiéndose de una cita de Thiebaut:

Carlos Thiebaut, en su ensayo sobre la tolerancia [...] define la cuestión central de la ética como el “Rechazo del daño”, es decir, como la reacción de indignación y protesta ante el maltrato del otro producido por obra humana. Asocia por eso dicha cuestión con el trabajo de las comisiones de la verdad de las últimas décadas, y ve sintetizada su hipótesis en el famoso título de la comisión argentina: “Nunca más”. (2008: 19)

La mención del “Nunca más” que dio título a la Comisión argentina, nos lleva al nombre en quechua de una exposición fotográfica que se exhibe en el Perú: *Yuyanapaq*, ‘para recordar’. Como muestra la traducción al castellano, el objetivo principal consiste en recordar la deshumanización que se vivió, no olvidar los sucesos que causaron tanto daño y dolor a la población, y, sobre todo, tratar de que estos acontecimientos no se repitan. Este es el quehacer activo de la memoria, aquí se encuentra el deber para con ella, su sentido ético.

A continuación, desarrollaremos tres aspectos que nos parecen importantes al referirnos al sentido ético de la memoria. El primero tiene que ver con la persona, con su libertad, su derecho de recordar, de rememorar. Sobre este punto, Lerner menciona: “Toda rememoración ha de ser un movimiento deliberado de conciencias autónomas: se elige recordar [...] Nadie puede recordar por nosotros; nadie nos puede imponer trozos de nuestro pasado como un patrimonio afectivo decidido externamente” (2010: 154). Lerner afirma que cada uno tiene la valiosa responsabilidad de rememorar: este es un acto que solo podemos hacer nosotros mismos. Nadie debe vendernos o darnos un recuerdo elaborado, el cual puede tener diversas intenciones y puede ser manipulado muchas veces por intereses políticos. Nuestros recuerdos y las experiencias vividas se traducen en narraciones, forman parte de diversas experiencias subjetivas que, relacionadas entre sí y en el colectivo, adquieren un sentido y despiertan una responsabilidad en cada uno de quienes las comparten.

El segundo aspecto tiene que ver con la responsabilidad de los que rememoran, pues este acto de traer al presente un pasado hace que nos relacionemos con él y

descubramos en cada acontecimiento dado una responsabilidad que se revela en el presente y nos compromete a un futuro y a una relación humana y fraterna con el otro, el que sufre, el que es violentado, al que se le ha arrebatado la dignidad. Lévinas postula lo que significa esta responsabilidad al señalar que: “La relación con un pasado al margen de todo presente y todo lo re-presentable porque no pertenece al orden de la presencia está incluida en el acontecimiento, extraordinario y cotidiano, de mi responsabilidad por las faltas o las desdichas de los otros, en mi responsabilidad que responde de la libertad del otro, en la asombrosa fraternidad humana” (1987: 54). Para Lévinas, “La ética es entendida como responsabilidad” (1991: 89). En este sentido, el otro es un rostro que no me puede ser indiferente, porque la identificación con este me remite a mi propia condición de ser humano; por ello, es algo de lo cual no me puedo evadir. Esta responsabilidad con el otro me concierne, justamente porque veo en él reflejado mi propio ser, mi humanidad. De esta manera, se revela “la fraternidad humana” que señala el citado autor. Esta responsabilidad es, de alguna manera, la misma que impulsa al samaritano, en el relato del Evangelio de Lucas, a conmovirse frente a ese otro que se le presenta en el camino, que al verlo lo moviliza y se hace responsable de él. El texto evangélico no precisa si el samaritano vio el rostro del hombre herido; solo señala que lo vio y, con ese ver, reconoce la dignidad de este hombre sufriente y se pone en marcha su actuar ético.

El tercer aspecto tiene que ver con la conmemoración. Conmemorar significa volver a recordar, pero en comunidad. Cuando en el culto religioso católico, el sacerdote — en representación de Jesús— menciona, al término de la consagración del pan y el vino: “Hagan esto en memoria mía”, lo que está diciendo es *repitan esto juntos*, en colectivo, repitan esta acción y con ella recuerden el acto de compartir, es decir, *compartan*. Trasladando este ejemplo al colectivo que recuerda acontecimientos dolorosos, Lerner menciona lo siguiente: “Ese recordar juntos la violencia abre las puertas también para un condolerse, para la experiencia de un padecimiento compartido y de un arrepentimiento sincero que signifique, por último, la promesa de reconciliación. Esa memoria ética será, pues, un acto de encuentro y no de aislamiento, de integración y no de exclusión” (2010: 155).

Este último aspecto es el más ligado a la reconstrucción del tejido social, ya que el colectivo, unido, comparte no solo la identidad sino también los mismos sentimientos y compromisos para evitar que los hechos que vulneran la humanidad se repitan. Este

es el punto de partida para la construcción de una sociedad libre y respetuosa de los derechos humanos.

Finalmente, podemos afirmar que hablar del sentido ético de la memoria nos lleva al compromiso de una transformación no solo personal sino también colectiva, social, y, como parte de ello, al establecimiento de un Estado que busque la igualdad en el acceso de derechos, la no discriminación y el respeto a la democracia. De este último tema nos ocuparemos a continuación.

2.3. Memoria y democracia

Profundizar en el tema de la democracia, dentro del marco de la memoria, implica concebirla como el resultado efectivo del proceso de reconstrucción de las memorias; es, asimismo, la plataforma en la cual se visualiza el camino recorrido por el colectivo y donde se revela claramente el quehacer ético de cada individuo y del colectivo en la sociedad.

Para iniciar esta reflexión partiremos del concepto de democracia que planteó Lerner en una conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID):

Entendida en su dimensión institucional, la democracia es, en efecto, ese conjunto de reglas, y como tal se halla identificada con un acuerdo social sobre la distribución y la práctica del poder. Pero, al mismo tiempo, el orden democrático es una forma de vida, un entorno, el espacio en el que se desenvuelve cada una de nuestras existencias ordinarias y a la vez singulares e irrepetibles. (Lerner 2004: 8)

Lerner presenta dos aspectos muy relacionados cuando se habla de democracia. El primero parte de una mención al colectivo, pues, al referirse a instituciones, se entiende que alude a un grupo de seres humanos que se organiza, que establece reglas supuestamente dialogadas, ya que, en teoría, no es posible llegar a un *acuerdo* sin proceso de diálogo; estas reglas se estiman necesarias para el desarrollo de su relación conjunta. En este marco, la distribución y la práctica del poder se entiende como parte del proceso dialógico; en ambas dimensiones se espera que todos los

implicados debieran tener —en un estado de igualdad y equidad— la misma posibilidad de acceso.

El segundo aspecto mencionado por Lerner se refiere a la concepción individual de la democracia y cómo esta se manifiesta en la vida y en el día a día. Aquí la democracia se entiende como un espacio personal de libertad donde podemos realizar plenamente nuestra humanidad.

Ambas concepciones parten del supuesto de que el individuo y el colectivo, de manera autónoma y consciente, adoptan la democracia como estilo en su vida y en sus relaciones y organizaciones.

En este sentido, juzgamos que la democracia cobra vida y factibilidad a través de quienes la practican, es decir, las personas o, para hablar en términos precisos, los ciudadanos. Frente a este concepto, que está relacionado cotidianamente con una organización política y social dentro de un estado, Schmitter y Karl proporcionan una definición importante: “Los ciudadanos son los elementos más característicos de las democracias. Todos los regímenes tienen gobernantes y un dominio público, pero solo en la medida que sean democráticos habrá ciudadanos” (1995: 175). Entonces, en el marco de la democracia, hablamos de ciudadanos que optan y se responsabilizan por vivir en democracia. Es conveniente precisar que cuando hablamos de ciudadanos, en este marco, nos suscribimos a la noción de ciudadanía que plantea Cortina: “La ciudadanía puede representar un cierto punto de unión entre la razón sentiente de cualquier persona y esos valores y normas que tenemos por humanizadores” (1998: 19). Con esta mención, la citada autora nos remite a dos aspectos ligados íntimamente al ser humano. El primero hace referencia a la razón sentiente, que no es otra cosa que sentir en profundidad lo que habla y se manifiesta a nuestro rededor; a partir de este sentir, nos movilizamos, actuamos, no nos permitimos permanecer indiferentes. El segundo alude a los valores humanizadores, aquellos que nos hacen fraternos a los seres humanos; más justos, solidarios y responsables; aquellos que nos permiten identificarnos y construir un *nos-otros* ético. Los dos aspectos presentados son activos, dinámicos y están permanentemente en construcción y desarrollo.

En este marco, la memoria tiene un papel muy importante en la construcción de la ciudadanía: a partir de ella se podrá establecer la identidad no solo individual sino — como ya hemos visto en páginas anteriores— también la del colectivo. La reconstrucción de la memoria contribuirá a que se consolide una ciudadanía efectiva y real, ya que los individuos se reconocen como parte del colectivo.

Teniendo ya claros el concepto de democracia y, dentro de este, el de ciudadanía — como el factor que la posibilita—, podemos decir que la reconstrucción de memorias es un ejercicio de ciudadanía, pues contribuye a establecer marcos de identidad en el colectivo. Una vez establecida y consolidada esta identidad, el ejercicio de una democracia será posible.

La reconstrucción de las memorias adquiere, a partir de ello, un nuevo matiz, y se la entiende como un ejercicio necesario para el establecimiento o restablecimiento de la democracia. Asimismo, a partir de la mencionada reconstrucción se generarán una serie de condiciones necesarias para la democracia misma.

En este sentido, Gamio señala que la recuperación de la memoria es parte esencial cuando se habla de democracia. Lo expresa de la siguiente manera:

La recuperación pública de la memoria es una tarea democrática-democratizadora- en dos sentidos relevantes. En primer lugar, porque el examen colectivo de pasado violento permite reconocer fracturas sociales y formas de exclusión [...] En segundo sentido alude al diseño de políticas de inclusión que permiten restituirles a las víctimas la condición de ciudadanos que les había sido arrebatada en virtud de la lesión de sus derechos. (Gamio 2009: 342-343)

En el ejercicio de reconstrucción colectiva de la memoria, Gamio observa un aspecto adicional al tratado hasta este momento: él lo identifica como un espacio de reconocimiento social, en el cual se evidencian las dolencias no solo personales sino colectivas. Asimismo, en este espacio —gracias a las diversas narrativas que se transmiten— se puede llegar a reconocer no solo —en palabras del mencionado autor— las “fracturas y formas de exclusión” sino también sus propias raíces, sus puntos de partida y manifestaciones. La segunda referencia que postula Gamio parte del sentido activo de la ciudadanía que señalábamos en líneas anteriores, es decir, una vez evidenciados los sucesos que atentaron contra nuestra humanidad y dignidad, no se puede permanecer neutro: tenemos una responsabilidad para con el otro y, a partir de ella, se generan, dentro de un marco social y legal, no solo mecanismos de restitución y reparación sino también de prevención, así como garantías para los derechos de cada uno.

Otro aspecto importante por señalar —que favorece el desarrollo de la democracia y que se genera a partir del proceso de reconstrucción de memorias— es la confianza entre los miembros del colectivo, que se va gestando como parte de esa plataforma colectiva y que contribuye para establecer lazos entre quienes participan de ella. El desarrollo de la confianza se convierte en un elemento importante que favorece el establecimiento de relaciones democráticas.

Lechner se refiere a este aspecto de la siguiente manera: “[...] una presencia vigorosa de capital social podría significar el fortalecimiento de la democracia” (2002: 102). Lechner entiende el capital social como “la capacidad de acción colectiva que construyen las personas sobre la base de la confianza social, normas de reciprocidad y compromiso cívico” (2002: 100). Es indudable que el espacio colectivo de reconstrucción de la memoria genera lazos entre quienes la comparten. Este es un espacio fértil no solo para la creación de confianza sino también para gestar políticas que incidan en la sociedad y que contribuyan a preservar y salvaguardar la democracia. Por ello, Lechner se refiere a este espacio como una situación de oportunidad para el fortalecimiento de la democracia, ya que genera posibles relaciones fuertes, sólidas, que podrán manifestarse en el ambiente público y lograr incidencia en las políticas gubernamentales.

A partir de este espacio de reconstrucción colectiva, donde se establecen diversos vínculos humanos y fraternos, debiera desarrollarse también la socialidad, ya que esta resulta un elemento fundamental para sostener, fortalecer y, por qué no decirlo, garantizar una democracia. Cortina se refiere a la socialidad de la siguiente manera: “[...] la capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes” (1998: 46). En otras palabras, esta socialidad será la plataforma sobre la cual —como afirma Lerner— podremos tener un espacio para el desarrollo de nuestra existencia y, de esta manera, poder hacer de la democracia nuestra forma de vida en un marco de confianza para con el otro.

3. Pedagogía de la Memoria. Inicio y desarrollo

Después de los acontecimientos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial, Alemania quedó dividida en dos áreas geográficas: occidental y oriental. En Alemania occidental, que fue ocupada por los aliados, se instauró un régimen democrático que asumió, en primera instancia, la reconstrucción del país, enfatizando el aspecto económico (Nader y Stiftung

2010: 21). En el ámbito social, las personas guardaban un absoluto silencio, que no permitía el reconocimiento de lo sucedido. La vergüenza de quienes habían sido testigos y víctimas del horror del Holocausto fue tan grande, que se negaron a tomar postura y responsabilidad por lo acontecido. Este ambiente cerró, también, el diálogo de las familias con las siguientes generaciones, que preguntaban sobre lo sucedido: “¿qué hicieron ustedes durante la época nazi?” (Nader y Stiftung 2010: 24). Este mutismo impidió no solo un acceso directo a la información de quienes habían vivido en la época de la guerra, sino que también resquebrajó los vínculos de confianza entre miembros de la familia y de la sociedad en general. Nader y Stiftung señalan que, a partir de los años sesenta, como parte de las reivindicaciones del movimiento estudiantil, se generó una confrontación tanto en el ámbito familiar como social: en este contexto se dan los primeros pasos de la pedagogía de la memoria. Los citados autores refieren lo siguiente: “Esta confrontación llevó a cambios sociales a varios niveles, incluyendo cambios en los currículos escolares, que en esa época empezaron a presentar la historia del nacional socialismo y del Holocausto. En ese entonces se formó la base de la pedagogía de la memoria en Alemania” (Nader y Stiftung 2010: 24).

De esta manera, se inicia en Alemania un importante movimiento de reconstrucción del pasado, con el objetivo de prevenir, en el futuro, situaciones que lleven al desarrollo de la violencia. Este proceso de reconstrucción de las memorias motivó una discusión importante sobre el tema de cómo abordarlo. La pedagogía de la memoria, que empezó a gestarse, pasó por diversos estadios. Inicialmente tuvo rasgos moralistas y de culpabilización, lo que motivó, como era de esperarse, el rechazo de la juventud, que no se sentía responsable por los acontecimientos ocurridos durante la guerra. Esta situación generó, nuevamente, una reflexión sobre cuál sería el sentido pedagógico de la memoria.

Los antiguos campos de concentración también formaron parte de esta discusión: ¿qué hacer con ellos?, ¿cómo resignificarlos?, ¿cómo convertirlos en espacios que generen reflexión y compromiso, y que sirvan para la no repetición de situaciones violentas? Todo ello provocó una serie de opiniones en todo el país, mostrando, de esta manera, la dimensión descentralizada del tema de la memoria. Es importante mencionar que los intelectuales también levantaban su voz para manifestar la importancia de abordar el tema.

La problemática de cómo abordar la memoria fue adquiriendo un lugar en el espacio público de la sociedad alemana. Nader y Stiftung citan a Faulenbach, quien, en relación con ello, menciona lo siguiente: “[...] la cultura de la memoria alemana [...] es una cultura en gran medida autorreflexiva, es decir, que la propia cultura de la memoria tiene una historia de la que se ocupa tanto la opinión pública como las ciencias” (2010: 41).

El eje principal o punto de partida de la reflexión de la memoria gira en torno a cómo abordar los temas de la guerra y del Holocausto, que representaban no solo el crimen más grande que se cometió contra la humanidad, sino también la afectación más grande a la dignidad de la persona y, por ende, a los derechos humanos.

En este sentido, la pedagogía de la memoria —que se desarrolla en Alemania desde los diferentes espacios, como la escuela, los movimientos sociales, los movimientos intelectuales y el Estado mismo— busca también integrar diversas situaciones de intolerancia y discriminación que se podrían suscitar, tanto en la vida propia como en la de los diferentes contextos. De esta manera, se logra que la memoria no se centre únicamente en los acontecimientos del Holocausto, sino que trasciende a diversas realidades y discursos sociales. Por último, podemos indicar que un aspecto importante de la reflexión de la memoria en Alemania tiene que ver con el tema de los derechos humanos y de cómo se garantiza la vigencia y el compromiso por los mismos.

4. Conceptos y Enfoque pedagógico de la memoria

Abordar la memoria con enfoque pedagógico nos lleva a verla como un elemento de aprendizaje, con el que se pretende integrar un pasado representativo con el presente y con miras a un futuro.

Para Gloria Ramírez, coordinadora de la cátedra UNESCO en México, la pedagogía de la memoria consiste en: “[...] el desafío de enseñar la historia reciente, además de visibilizar a las víctimas, de contribuir a entender y dar la voz a nuevas lecturas de la historia” (Ramírez 2010: 33). Este desafío implica aprender a leer en el presente nuestra historia, no dejarla en un pasado, sino entenderla como acontecimientos o experiencias que hablan y reclaman aquello que se quiere olvidar, pero que no se puede, porque tiene un lugar en la vida de cada uno de quienes la vivieron. El “contribuir a entender” significa tomar una actitud de acogida y apertura al conjunto de memorias que emergen en el contexto, y que se hacen cada vez más presentes a lo largo de la historia no solo personal sino también del colectivo, de la sociedad.

Para Mèlich la pedagogía está siempre en diálogo con otros; él señala lo siguiente: “Una teoría pedagógica es adecuada si tiene la capacidad de afrontar la cuestión de alteridad, si es sensible a la felicidad y al sufrimiento de otras personas” (2005: 45).

Hablar de una pedagogía de la memoria es considerar lo que Mélich menciona: se trata de acercarse al otro, responsabilizarse de él, asumir responsablemente —en el sentido que plantea Lévinas— la relación con el otro. De esta manera, tanto su sufrimiento como su bienestar nos concierne; por tanto, nos moviliza.

Entonces, en esta orientación, la pedagogía de la memoria nos invita no solo a ver los acontecimientos en sí mismos, sino también reconocer los impactos de estos en la vida de cada una de las personas que construyen la memoria. De esta manera y, a partir de ello, podremos establecer lineamientos para lograr una convivencia más humanizadora.

Schimpf- Herken hace la siguiente referencia en relación con la pedagogía de la memoria:

Eine Pädagogik der Erinnerung an die Zukunft setzt bei der Analyse der Verhältnisse vor und im Umfeld von Kriegen bzw. Diktaturen an. Es werden differenziert Organisationsformen, Werte und Utopien von Personen und Gruppen herausgearbeitet, um ein Bewusstsein dafür entstehen zu lassen, dass Denken und Handeln im beschränkten Rahmen immer möglich waren, damals wie heute. Hierdurch öffnet sich der Blick für die Widerstandskraft (resiliencia) in der Person und wirkt einem Opferdiskurs entgegen. (Schimpf-Herken 2009: 8)

La autora inicia la mención enfatizando la mirada de una pedagogía de la memoria con visión al futuro, de manera consistente con el concepto de memoria en el que enmarca sus reflexiones. El análisis de la situación, que sugiere Schimpf-Herken, permite identificar —como ella señala— diversas formas de relaciones y organizaciones. Estos reconocimientos serán posibles a partir del encuentro entre las diversas narrativas. De esta manera, se podrá también crear y fortalecer las conciencias. Otro aspecto que señala se refiere al desarrollo de la resiliencia, que permite a las personas erradicar o al menos superar el discurso de víctima en el cual muchas veces se sumergen: superar esta situación de desvalorización es una de las fortalezas del trabajo pedagógico.

Una vez analizados los contextos y situaciones de violencia, se establecen acciones de prevención y garantías para evitar la violación de derechos. En ese sentido, Iglesias postula lo siguiente: “Hablar de pedagogías de las memorias, es hablar al mismo tiempo de políticas públicas nacionales e internacionales de interés social y

democrático para la convivencia humana, esa condición humana que es diversa y desigual, por lo que es necesario que se eduque en función de la alteridad y el respeto de los lugares donde esta se ejerce” (2010: 60).

Esta última cita muestra que la pedagogía de la memoria tiene incidencia en la sociedad y desarrolla en esta un elemento importante para la convivencia humana; por ello, es importante abordarla en las diversas esferas de la sociedad. Asimismo, es importante no identificar la pedagogía de la memoria o restringirla a solo un espacio de educación formal; por el contrario, ella está presente en todo el ámbito social. Más adelante, la misma autora señala lo siguiente: “[...] lo que importa, a mi entender, es la pedagogía de estas memorias y su incorporación al concepto de educación nacional, no solo a través del currículo escolar, obligatorio por cierto, sino también en el aprendizaje societal de la convivencia democrática de democracias que se deben democratizar” (2010: 63).

Finalmente, podemos afirmar que el trabajo pedagógico de la memoria está orientado por una pedagogía que recoge el proceso de la reconstrucción de la memoria y hace que todo lo que implica sea un aprendizaje para una convivencia democrática, en el marco del estudio que estamos desarrollando.

4.1 Objetivos que direccionan el trabajo de la memoria

Luego de la reflexión realizada, los objetivos que direccionan el trabajo de la memoria vienen casi a nuestro encuentro.

En relación con el tema de la memoria en América Latina, Schimpf-Herken señala lo siguiente: “In Transformationsgesellschaften ist die Erinnerung an das Leid noch zu präsent und das soziale Netz noch nicht wieder stark genug, so dass die Menschen auch weiterhin unter den Folgen der Gewalt Leiden” (2009: 6). La autora citada afirma que en las sociedades que atraviesan por un periodo de transición, el tejido social aún es débil; por ello, las personas todavía vivencian el dolor y la violencia.

En este marco, el trabajo pedagógico de la memoria tiene como objetivo el reconstruir —a través del ejercicio de la memoria— el tejido social al que se refiere Schimpf-Herken: dar a las personas, a las víctimas, la posibilidad de procesar sus experiencias y, de esta manera, visibilizar aquellos dolores que permanecen ocultos o silenciados. La mencionada autora señala, en otro momento, lo siguiente: “Auch gilt es, sich in

radikaler Aufrichtigkeit zu üben und Bildungsarbeit ethisch zu begründen, die über den Horizont der Gegenwart hinausführt und immer auch die Vergangenheit und Zukunft mit einbezieht. Vergangenheit muss in ihrer transformierenden Kraft erkannt und genutzt werden” (Schimpf-Herken 2010: 3). En esta cita se revela otro de los objetivos del trabajo pedagógico de la memoria: reencontrarse con el pasado, descubrir cómo cobra vida en el futuro. Para este propósito, resulta indispensable desarrollar dos aspectos que señala la misma autora: la honestidad radical y una educación ética.

Asimismo, a partir de la mención que realiza Ramírez en el apartado anterior, sobre en qué consiste la pedagogía de la memoria —a recordar— “[...] el desafío de enseñar la historia reciente, además de visibilizar a las víctimas, de contribuir a entender y dar la voz a nuevas relecturas de la historia, elemento esencial en la Educación en Derechos Humanos” (2010: 33), podemos extraer dos objetivos. El primero, enseñar la historia y contribuir a entenderla desde diversas lecturas, considerando, para ello, a los que han sido parte de ella. Y el segundo, entender la pedagogía de la memoria como elemento esencial para el desarrollo de una educación en derechos humanos.

Finalmente, podemos afirmar que el objetivo del trabajo pedagógico de la memoria se centra en mirar el mundo con otros ojos, aprender de los errores del pasado y establecer políticas de prevención contra la violencia y la deshumanización, y, de esta manera, contribuir al desarrollo de una democracia donde los derechos humanos tengan un sentido y un ejercicio pleno en la vida de la sociedad.

4.2. Proceso metodológico

Es importante remarcar que en el trabajo de reconstrucción de las memorias no existe ninguna receta o plan a seguir, pues las personas, los contextos y las experiencias son siempre distintos. Los dolores y las heridas que existen y persisten en diversas comunidades son factores a considerar cuando se establece un proceso metodológico de recuperación de las memorias. A continuación, se dará a conocer el proceso que plantean Nader y Stiftinga a partir de sus experiencias en Alemania (2010: 26- 28).

La propuesta de dichos autores parte del trabajo de un enfoque biográfico que tiene como objetivo “[...] sacar a las víctimas del anonimato” (2010: 26). Entrar en la memoria individual de la persona; reconocerse como parte de un colectivo; de esta manera se logrará entrar en la memoria y en la historia del grupo social, se construirá

una memoria con sentido y significado, y, sobre todo, cada individuo, a través de su historia, podrá encontrar un lugar en ese relato.

El segundo paso en el recorrido metodológico que plantean Nader y Stiftunga consiste en investigar y aprender cada uno la historia acontecida y dejar que esta nos confronte con nuestro propio actuar. Esta experiencia nos llevará a identificar las causas y variables que han influido para que el pasado histórico se desarrolle como tal. Un aspecto importante, presente en ambos pasos metodológicos, es el desarrollo de las narrativas: se crea el espacio para que estas fluyan, se integren y vayan adquiriendo sentido.

Como tercer paso se establece un trabajo de contacto con los lugares de la memoria: aquellos espacios donde se desarrolló la historia, que constituyen lugares vivos, que nos hablan y nos comunican no solo un capítulo de la historia, sino el sentir de una comunidad, un deseo, un objetivo. Nader y Stiftunga proponen como ejemplo el encuentro con los Stolpersteine, que son piedras colocadas en el camino y con las cuales uno tropieza: este choque no es solo físico, sino mental; da a conocer una historia, ya que estas contienen el nombre y los datos de una persona que fue víctima. En suma, puede entenderse como una experiencia del otro que sale a nuestro encuentro.

El cuarto paso parte de un proceso de apropiación de la historia. Ese pasado que ya se ha investigado y se conoce, y que tiene un lugar establecido en el presente, se convierte en una historia que nos concierne a cada uno de nosotros, que nos sigue hablando hoy en día por medio de las personas que han vivido o que conocen la historia; por tanto, está presente en nuestra sociedad y nos pide participación, nos invita a manifestarnos en el ambiente público para transformarlo. Sobre este aspecto, los autores refieren lo siguiente: “[...] cambiar el espacio público, marcándolo y devolviéndole —o mejor dicho— haciendo visible su memoria” (Nader y Stiftunga 2010: 28). En este paso, se visibiliza la participación civil, el cómo me relaciono y cómo actúo frente a ello.

Es importante recalcar que existen diversas estrategias metodológicas en el proceso de recuperación de las memorias. Por ejemplo, las audiencias que se llevaron a cabo como parte de las actividades de recuperación de las memorias de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú tienen también un sentido de recuperación de la memoria individual, biográfica, que se da en un espacio público, el cual adquiere un sentido en el colectivo, que se identifica y afianza los lazos de fraternidad con la víctima.

5. Derechos humanos y memoria

Derechos humanos y memoria son conceptos con una relación profunda. En este apartado presentaremos la relación que existe entre ambos desde el punto de vista de la responsabilidad ética, la que hemos identificado como punto clave en la intersección entre ambas definiciones.

En conformidad con lo ya expuesto, afirmamos que, por una parte, la memoria busca visibilizar, traer al espacio público a aquellos que han sufrido violación de sus derechos por mano de otro ser humano; con este ejercicio, se aspira a restablecer la dignidad humana a quienes les fue brutalmente mancillada. Asimismo, busca generar en la sociedad una conciencia de reconocimiento para que estos sucesos no se repitan. Esta memoria encuentra en los derechos humanos un sostén, tanto en los marcos legales como sociales; de esta manera, lucha para que estos acontecimientos no se repitan y para que las víctimas tengan algún tipo de reparación y reconocimiento por parte del Estado, amparadas en el sistema legal, tanto nacional como internacional.

Por otra parte, los derechos humanos buscan en la memoria una plataforma que les permita trascender el marco jurídico y situarse en la vida cotidiana de la persona, del colectivo y de la sociedad. Por medio del ejercicio de narrativas, buscan identificar sus ausencias y reconocer las fracturas que estas causan en la vida misma. De esta manera, sus alcances en lo real y cotidiano darán, como dice Lévinas, un alcance y estabilidad inalterables, mejores que los que garantiza el Estado (1997: 140).

Esta aspiración de los derechos humanos en la vida cotidiana tiene su sentido en lo que podríamos llamar un *principio de responsabilidad* con el otro que sufre y se hace visible por medio de las narrativas. En relación con ello, Lévinas puntualiza lo siguiente: “Libertad en la fraternidad en la que se afirma la responsabilidad del uno-para-el-otro, a través de la cual, en lo concreto, los derechos humanos se manifiestan a la conciencia como derecho del otro y del que debo responder” (1997: 140). En este sentido, los derechos humanos, entendidos como responsabilidad ética, encuentran una relación profunda con la memoria, pues el ejercicio de la misma parte también de dicha responsabilidad.

Es importante señalar que otra relación esencial entre memoria y derechos humanos se encuentra en el tema de la dignidad humana.

En este sentido, Polmann afirma que: «[...] puede existir un derecho humano como tal solo en tanto “defensa” de la dignidad y como protección del espacio libre de acción en que se manifiesta la dignidad» (2008: 27). Con esta referencia, el autor ubica a la dignidad como centro de atención de los derechos humanos. La memoria, por su parte, brinda ese espacio de acción al que se refiere Pollmann, ya que, por medio de las narrativas, busca el reconocimiento de las víctimas y de su experiencia vivida; de esta manera, se genera el espacio para la recuperación de su dignidad. En relación con ello, Gamio indica que: “El esclarecimiento de la memoria constituye la actividad básica en la defensa propiamente ética y política de los derechos humanos” (2010: 341). Con esta mención se visibiliza el vínculo existente entre derechos humanos y memoria.

Otra relación entre los derechos humanos y la memoria se encuentra en la aspiración que encierra el “Nunca más”, “Para que no se repita” y “Para no olvidar”. En estos enunciados no solo aparece la intención de salvaguardar la dignidad humana, por sobre todo, sino también, por parte de los derechos humanos existe una responsabilidad de tomar acciones positivas, dentro de un reglamento nacional e internacional, para salvaguardar la integridad de los ciudadanos y asegurar el acceso a la justicia. La memoria tiene un papel muy importante en este proceso. En el capítulo seis del tomo primero del Informe de la Comisión de la Verdad en Guatemala, aparece, en relación con lo tratado, que:

El valor de la memoria como reparación va más allá de la reconstrucción de los hechos, constituye un juicio moral que descalifica éticamente a los perpetradores. Las conmemoraciones y ceremonias permiten darle al recuerdo un sentido y reconocimiento público. Además de reconstruir el pasado, el valor de la memoria colectiva tiene un carácter de movilización social, dado que ayuda a los sobrevivientes a salir del silencio y dignificar a sus familiares. (Diócesis de Guatemala 1998)

Como bien aparece enunciado en el informe de Guatemala, el valor de la memoria permite una reparación de la dignidad y también el reconocimiento de la humanidad de la persona que ha sido víctima, así como promueve una movilización social que, por estar motivada por el restablecimiento de la dignidad, tiene también acogida y respaldo de los derechos humanos.

En este sentido, la función principal de las comisiones de la verdad es recuperar la memoria de quienes vivieron los acontecimientos y experiencias de horror, y ponerlas en el espacio público. Salomón Lerner, ex presidente de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en el Perú, señala lo siguiente:

Las comisiones de la verdad, por otro lado, no solamente rescatan el pasado y corrigen el registro histórico; al hacerlo, recuperan una verdad antes negada o deformada y, de ese modo, proveen a sus Estados, gobiernos y sociedades de un instrumento insustituible para el ejercicio de la justicia. Memoria, verdad y justicia se convierten, así, en tres eslabones que engarzan las comisiones de la verdad para iniciar el camino a la reconciliación. (Lerner 2010:148)

Con esta cita podemos notar con claridad que memoria y justicia —esta como parte de los derechos humanos— juegan un papel muy importante en la reconstrucción social. No queremos dejar de lado la mención que hace Lerner sobre la verdad: esta verdad es entendida como reflejo real de lo que vivieron y padecieron las víctimas, forma parte de las narrativas con las que se reconstruye la memoria y, asimismo, constituye un derecho en sí mismo, el derecho a la verdad.

Este ejercicio de la memoria que, como ya hemos mencionado, posibilita identificar en los hechos perpetrados la ausencia total de los derechos humanos, da lugar, también, a plantear las medidas de justicia de reparación necesarias. Una de estas es, justamente, preservar la memoria de lo vivido. La Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú presentó un Plan Integral de Reparaciones (PIR); sobre este señala:

Este enfoque considera la incorporación activa de quienes fueron víctimas (directas o indirectas) para recuperar condiciones de dignidad y de libertad [...] El PIR se debe apoyar en un proceso de elaboración de una memoria histórica y colectiva, que permita a la población contextualizar el daño sufrido, reconocerse como sujetos de derechos, responder a sus demandas de reparación y acceder a la justicia. (CVR 2003: IX, 157)

El enfoque al cual hace mención el PIR, pone su atención en las víctimas y, como podemos observar, está centrado en aspectos como la recuperación de la dignidad y libertad, que son, básicamente, los derechos humanos que se pierden cuando la persona está expuesta a situaciones de violencia. El PIR, según se señala, tiene su punto de apoyo en la recuperación de las memorias, ya que, como hemos visto, este proceso permitirá romper con los silencios y reconocer a las víctimas como sujetos de derechos, y con ello restablecer la dignidad de la persona.

6. Memoria y educación

La relación entre estos dos conceptos es tan o más profunda que la anterior. La educación nos remite a la formación de la persona: surgen entonces las interrogantes ¿cómo voy a formarla?, ¿sobre la base de qué?, ¿qué contenidos me van a servir para ello? En este apartado desarrollaremos un concepto de la educación que tiene como pilar y centro al ser humano, su quehacer ético, la relación de este con los otros y con el mundo. Veremos cómo, en este concepto, la memoria funciona como el eje integrador y cómo le da un nuevo sentido a la educación.

Observando estos lineamientos como punto de partida, podemos enunciar un primer acercamiento al concepto de educación que propondremos; para ello, Pérez Lindo establece tres principios básicos de la educación: “1) La defensa de la vida; 2) El desarrollo de la libertad; 3) La formación de la socialidad” (2010: 74). En la línea que nos presenta el autor, hablar de defensa de la vida nos remite a reconocerla como un don valioso que se debe cuidar, proteger y garantizar, y cuyo desarrollo favorecerá una convivencia sana y solidaria. En relación con la libertad, se la concibe como un valor que posee cada ser humano: debe aprender a conquistarla y a vivirla de manera que no atropelle la del otro; asimismo, debe ser consciente de que con el respeto a la propia libertad y a la del otro se puede construir una comunidad libre, donde se respeten los derechos de cada uno. En lo referido a la formación de la socialidad, el autor muestra que requiere el desarrollo de actitudes como el respeto activo, que se traduce en acciones proactivas orientadas a la construcción de lazos entre las personas. Este proceso nos conduce al desarrollo de una actitud solidaria que busca la construcción de relaciones entre los grupos.

Como se puede observar, estos principios tienen como objetivo humanizar a la persona y que esta logre una relación armónica en el mundo. Sin embargo, podemos

preguntarnos, ¿cómo se logran estos principios?, ¿qué los sostiene?, ¿qué los fundamenta?, ¿cómo entender, en sentido profundo, la vida, la libertad y la socialidad?, ¿realmente en estos principios se funda el carácter humanizante y humanizador de la persona?

Para Hanna Arendt resulta claro que la educación cumple un papel muy importante: centra su argumento en la acción y en las relaciones que surgen a partir de ella. La relación con el mundo, por ejemplo, es una clave importante para la lectura de la educación. Arendt menciona lo siguiente: “Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by same token save it from that ruin which, except for renewal, except for coming of the new and young, would be inevitable” (1973: 196). Arendt especifica dos elementos en los cuales fundamos el concepto de educación que proponemos. El primero es la responsabilidad: la citada autora señala que en esta se revela nuestro amor por el mundo. Además, nos remite al segundo elemento, la acción, que para Arendt está centrada en el principio de natalidad. Este es el que moviliza, el que renueva; el constante nacimiento de nuevos seres hace que el mundo sea cada día nuevo y se reinvente, y, para ello, requiere indefectiblemente de nuestra acción responsable para con él. En relación con esto, Arendt señala:

In education they assume responsibility for both, for the life and development of the child and for the continuance of the world [...] They responsibility for the development of the child turns in a certain sense against the world: the child requires special protection and care so that nothing destructive may happen to him from the world. But the world, too, needs protection to keep it from being overrun and destroyed by the onslaught of the new that bursts upon it with each new generation. (Arendt 1973: 186)

Esta responsabilidad entre el mundo y los niños, que van continuamente naciendo, es una responsabilidad del cuidado; este cuidado y la preservación de ambos los asume la educación. Podemos decir, entonces, que tiene una responsabilidad activa, constante, y en la que se revela su quehacer ético.

El segundo acercamiento que queremos efectuar hacia nuestro concepto humanizador de la educación está apoyado en el concepto del rostro que plantea Lévinas. Para él,

el rostro revela nuestra condición humana, de alguna manera nos hace hermanos entre todos; a partir de allí, la persona no puede ser indiferente ante el otro, porque en mi relación con este, mirándolo, me revela a mí mismo. El autor hace la siguiente mención:

El rostro es significación, y significación sin contexto. [...] el rostro es, en él solo, sentido. Tú eres tú. En este sentido, puede decirse que el rostro no es “visto”. Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible, os lleva más allá. [...] Pero la relación con el rostro es desde un principio ética. El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo sentido consiste en decir “No matarás”. (Lévinas 1991: 80-81)

Lévinas nos muestra la profundidad del significado del rostro, la relación ética que existe con este, ya que el rostro es el sentido, es el ser mismo, la persona misma en esencia, sin tiempo ni contexto que lo etiquete o lo limite a alguna situación. El rostro es incontenible, porque el ser humano mismo lo es; es asimismo inacabado, un hacerse constantemente, va más allá. La relación con el rostro se centra en un principio ético, de acogida, de humana solidaridad. Por eso, el “No matarás” no representa solo un valor cristiano; es, en realidad, el valor mismo que encierra la humanidad del ser.

Esta acción de acogida permite no solamente la relación con el rostro próximo, sino con los demás rostros que han pasado, y nos despierta al compromiso responsable con los que vendrán. Por eso, la relación con el rostro no tiene límites temporales, es siempre constante: en esta se revela el quehacer ético.

En el informe que realizó para la UNESCO, Delors se refiere a la educación de la siguiente manera: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (1996: 34). Podemos afirmar que con la visión de Lévinas sobre el rostro y la relación con este, aprendemos a vivir juntos en marcos de acción ética. El aprender a hacer, que refiere también Delors, lo podemos encontrar en la mención sobre la acción que aporta Arendt.

Retomando a Pérez Lindo, podemos sugerir que los tres principios que señaló —a recordar, “libertad, defensa de la vida y socialidad”— se han explicado con los autores

arriba mencionados. Ahora, nos queda referirnos al primer y al último aspecto que señala Delors: aprender a conocer y aprender a ser. Para ello recurriremos a la mención que Mèlich y Bárcena efectúan sobre la acción: “[...] es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y de la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta ¿quién eres tú?” (2000: 65). Con esta cita nos remitimos al acto de narrar, el cual, por excelencia, nos va a revelar nuestra identidad, nuestro conocimiento —no solo propio sino del otro y del mundo—: por medio de este acto *aprendo a conocer*. En relación con el aprender a ser, en Lévinas encontramos al ser ético: en este se basa Delors cuando hace la mención del aprender a ser, que sería, en definitiva, aprender a ser responsable, sensible y solidario con el otro.

Como se advierte, la ética es fundamento y principio de la educación; también fundamento del ejercicio de la memoria. Memoria y educación van juntas en la tarea de construir la humanidad.

Finalmente, queremos decir, a modo de cierre, que:

Una educación sin memoria sería una educación en la que no se tiene en cuenta al otro, y por lo tanto es una educación sin responsabilidad. La memoria es la base para una auténtica educación ética por cuanto es la facultad que nos permite extraer lecciones de la vida pasada y desear un futuro en el que las formas del mal y de lo demoníaco no sean posibles. (Mèlich 2005: 41)

Entonces, se puede señalar que mirar los acontecimientos sociales desde la mención que hace Mèlich es la oportunidad para reflexionar y extraer lecciones que permitan desarrollar un proceso de construcción o reconstrucción social en el cual la ética sea el fundamento y punto de partida de las relaciones humanas.

En este sentido, el siguiente apartado pretende mostrar los acontecimientos vividos durante el conflicto armado interno y a partir de allí, la reflexión que continuaremos nos permitirá analizar el programa Memoria en la Escuela desde la perspectiva de construir un futuro que no permita el desarrollo de situaciones violentas que atenten contra la dignidad del ser humano, solo de esta manera lograremos, como menciona el autor *“desear un futuro en el que las formas del mal y de lo demoníaco no sean*

posibles”, solo de esta manera lograremos hacer de este mundo un lugar más humano, más responsable y más solidario; en definitiva, más vivible.

PARTE II

MARCO REFERENCIAL

En este apartado mostraremos, en líneas generales, el contexto de violencia que vivió el Perú durante los años 1980 y 2000. Centraremos nuestra atención en la educación y, con ello, en lo que significó para el docente estos tiempos de conflicto, cómo afectó a su persona y, por supuesto, cómo se vio trastocada su labor formadora.

Dedicaremos un tercer punto a la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). En este apartado se presentarán las conclusiones que surgieron, luego del estudio del conflicto, en torno a la problemática educativa.

Asimismo, enunciaremos las recomendaciones que emitió la CVR e identificaremos en estas la necesidad del desarrollo de una pedagogía de la memoria que brinde el espacio para reconstruir la memoria, tanto individual como colectiva, y que, a partir de allí, fortalezca la identidad entre ciudadanos.

Esta reconstrucción de las memorias surge como una necesidad ética para establecer relaciones de reconocimiento y valoración del otro. En este sentido, el enfoque

pedagógico de la memoria cumple un papel importante en el establecimiento de un nuevo orden social, respetuoso y comprometido con los derechos humanos.

1. Conflicto armado interno en el Perú. Experiencia dolorosa de un país

El conflicto armado interno en el Perú tuvo lugar entre los años 1980 y 2000. Este episodio es considerado como el más largo y doloroso de la historia del Perú, y el que ha cobrado más pérdidas humanas. En la versión abreviada del Informe Final de la CVR, *Hatun Willakuy*, se señala lo siguiente: “[...] la CVR ha estimado que el número más probable de peruanos muertos o desaparecidos en el conflicto armado interno se sitúa alrededor de las 69 mil personas” (CVR 2004: 17). Es importante señalar que el dato que se dio a conocer el 2003 en el Informe Final fue exactamente de 69.280 víctimas; sin embargo, luego, otras investigaciones y recuentos que continuaron realizándose indicaron la posibilidad de que esta cantidad sea aun mayor.

El conflicto armado interno en el Perú fue iniciado por los enfrentamientos que originó el Partido Comunista del Perú, más conocido como Sendero Luminoso, con el Estado; la CVR señala que: «La causa inmediata y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado interno fue la decisión del Partido Comunista del Perú- Sendero Luminoso (PCP-SL) de iniciar una “guerra popular” contra el estado peruano» (CVR 2004: 18).

Es importante precisar que Sendero Luminoso no fue la única organización responsable de la pérdida de vidas humanas en la población; además tomó parte el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) y, también, lamentablemente, el mismo Estado peruano: con la intención de combatir la violencia armada impartida por Sendero Luminoso y el MRTA, terminó generando violencia y muerte en toda la población.

La violencia causada por ambos grupos subversivos, Sendero Luminoso y MRTA, fue experimentada desde diversos lugares y ambientes. No es casual que los más afectados y vulnerables durante este periodo hayan sido las personas de escasos recursos económicos, en su mayoría quechuahablantes y de pobre instrucción. Ello tiene que ver, por una parte, con el inicio de la acción terrorista por parte de Sendero Luminoso, que tuvo lugar en Ayacucho, ciudad reconocida durante los años ochenta

como una de las zonas pobres y olvidadas del país. Por otra parte, llama la atención que los iniciadores de la violencia hayan sido, en su mayoría, docentes universitarios y maestros rurales. Carlos Iván Degregori señala en relación con ello lo siguiente: “Hasta el momento mismo de iniciar sus acciones armadas, la columna vertebral de SL estaba constituida por una abrumadora mayoría de profesores, estudiantes universitarios y maestros rurales” (Degregori 2010: 90). El dato que aporta el citado autor es importante, pues indica que fueron los maestros quienes, en un inicio, formaron parte de las primeras acciones terroristas.

Asimismo, cabe mencionar que el líder del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL) fue Abimael Guzmán, quien se desempeñaba como profesor en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho. Este dato es igual de significativo que el anterior, pues en la cultura andina del Perú los maestros — llamados *amautas* durante el Imperio incaico— tenían gran influencia en la población: eran los que enseñaban. Es posible que esta variable se haya presentado a favor de los primeros subversivos, ya que les fue, de alguna manera, fácil, en un primer momento, conseguir algún tipo de apoyo o por lo menos la atención de la población; luego tuvieron que acudir al terror para someter a poblaciones enteras. El crecimiento de Sendero en el Perú durante la década de 1980 fue impresionante; en relación con ello, Burt menciona lo siguiente: “A fines de los años 80 Sendero Luminoso estaba activo en 22 de los 24 departamentos del Perú; había consolidado su presencia en importantes regiones del área rural y en la selva, y estaba estableciendo su presencia en las extensas barriadas que rodean Lima y donde viven dos tercios de su población” (2011: 33). Este avance de Sendero estaba acompañado, también, de una serie de muertes, desapariciones, torturas, poblaciones desplazadas.

En este contexto, el Estado peruano no desarrolló un plan eficaz para el control de la violencia; por el contrario, reaccionó de manera poco pertinente frente a las acciones presentadas por Sendero. Burt señala que:

En los años 1980, la estrategia inicial del Estado para enfrentar la contrainsurgencia fue más confrontacional, y estuvo marcada por la desconfianza hacia los pobres urbanos y rurales, la incapacidad de distinguir entre la protesta social legítima y la insurgencia, y un enfoque militarizado para combatir la insurgencia, el mismo que llevó al uso indiscriminado de la violencia, masacres civiles y desapariciones forzadas. (Burt 2011: 28)

Con esta mención podemos darnos cuenta de que el Estado no tuvo ninguna estrategia para defender a la población, sobre todo, la andina. La presencia de grupos militarizados en las llamadas *zonas rojas* o zonas de emergencia —que eran los lugares de presencia o dominio terrorista— tenía como objetivo mostrar un Estado imponente, autoritario, con reglas de “mano dura” para con los terroristas y, como parte de esta estrategia, no dudaban en asesinar a gran parte de la población por la sola sospecha de presencia o complicidad terrorista.

En relación con lo indicado por Burt, encontramos que el *Informe Final* de la CVR — capítulo uno del tomo primero— señala lo siguiente: “El Estado no tuvo capacidad para contener el avance de la subversión armada, que se expandió en unos años a casi todo el país. Los gobernantes aceptaron la militarización del conflicto abandonando sus fueros y prerrogativas para dejar la conducción de la lucha contrasubversiva en manos de las Fuerzas Armadas (FFAA)” (CVR 2003: I, 54-55). Entonces, podemos apreciar que la decisión del Estado de dejar en manos de las fuerzas armadas la responsabilidad de combatir al terrorismo fue lo que, lamentablemente, dio lugar a un despliegue de la violencia mayor o igual de deshumanizador que el que ya mostraba Sendero Luminoso. En su afán de controlar el conflicto, las fuerzas armadas —como ya hemos mencionado, principalmente en las zonas andinas del país— cometieron actos que atentaron contra la integridad y los derechos humanos: ejecuciones y detenciones extrajudiciales, muertes, desapariciones, torturas y violaciones.

Estas situaciones de horror y violencia padecidas por los ciudadanos peruanos develaron también una serie de prejuicios que se arrastran desde la época de la Conquista y Colonia: nos referimos al tema de la discriminación, considerada también como uno de los móviles en el conflicto armado. Sobre este punto, Degregori señala:

Especialmente a partir de 1983, la respuesta del Estado a la violencia desatada por SL reveló de manera brutal las exclusiones y las discriminaciones, que si bien habían sido expulsadas del texto constitucional persistían en “aquella cara oscura de comportamientos interétnicos sacados de un fondo intuitivamente sabido, actos de habla, gestos... que permanecen implícitos y atemáticos, como algo presupuesto de forma completamente problemática” (Guerrero 1993:90). (Degregori 2003: 16)

Como bien señala Degregori, la respuesta con acciones sumamente violentas de las fuerzas armadas estuvo dirigida hacia los que llamaban despectivamente “cholo” o “serrano”, en su mayoría personas de la sierra del Perú, y revelaba una postura de superioridad frente al andino, el cual, casi siempre, era tratado de manera inhumana sin respetar sus derechos. Lamentablemente, esta conducta se evidenció en diversos actos; uno de ellos, por ejemplo, fue lo ocurrido en Putis, en donde, según los datos de la CVR, agentes del Estado fueron responsables de una ejecución extrajudicial. A propósito, el *Informe Final* —capítulo dos, tomo siete— señala lo siguiente:

La Comisión de la Verdad y Reconciliación ha logrado establecer que en diciembre de 1984, no menos de ciento veintitrés personas (123) hombres y mujeres de las localidades de Cayramayo, Vizcatampata, Orcohuasi y Putis, en el distrito de Santillana, provincia de Huanta (Ayacucho) fueron víctimas de una ejecución arbitraria llevada a cabo por efectivos del Ejército acantonados en la comunidad de Putis. Los comuneros fueron reunidos por los militares con engaños, obligados a cavar una fosa y luego acribillados por los agentes del orden. (CVR 2003: VII, 143)

Como se puede observar, el comportamiento de las fuerzas armadas llegó a extremos impensables de inhumanidad. No es extraño notar, como en este caso, el ensañamiento con las poblaciones andinas, quechua hablantes, tal vez poco conocedoras de sus derechos y que se encontraban presionadas por el temor originado por quienes eran los representantes del Estado. Como señala el *Informe Final*, fueron “reunidos con engaños” por aquellos que tenían el deber de protegerlos.

En relación con la discriminación hacia la población andina por parte no solo de las fuerzas del orden sino también por Sendero Luminoso, el *Informe Final* señala, en cuanto a las víctimas, lo siguiente “[...] la CVR ha estimado que 26,259 personas murieron o desaparecieron a consecuencia del conflicto armado interno en el departamento de Ayacucho entre 1980 y 2000” (CVR 2003: I, 53). Recordemos que la cifra oficial total que señala el *Informe Final* es de 69,280 víctimas; entonces, se puede afirmar que estamos frente a un porcentaje importante de población netamente andina que fue víctima de violencia, sin tener en cuenta que, al expandirse la acción terrorista

por varios puntos del país, la población andina fue, en suma, la más sospechosa de ser terrorista y, por ello, también fueron violentados de diversas maneras. Richard de la Cruz, poblador ayacuchano, muestra en unos de sus versos la realidad vivida:

Vean los latidos en el alma; vean cómo golpean
a ese estudiante
vean como escupen a ese campesino; vean
como llora esa mamacha [...]
Ahí están en Quinoa decapitados los comuneros
que por defender sus tierras
encontraron cruel muerte en nombre de una paz
que nunca llegó. (De la Cruz 2005: 83)

Estos versos dan cuenta de los maltratos que sufrieron los pobladores de la sierra del Perú en manos de algunos que decían buscar la paz y la justicia “que nunca llegó”, que tomaron ese disfraz para cometer crímenes y revelar así su desprecio y discriminación hacia ese otro que no era reconocido por el perpetrador como un ser humano.

Todo este contexto de violencia por ambos frentes, el estatal y el de la subversión, sumergió a la población en una desesperada circunstancia, en la cual no tenían a quién ni adónde acudir para la defensa de sus derechos y de su propia vida.

Es propicio señalar también que durante el tiempo que duró el conflicto armado interno en el Perú, el país vivió un periodo democrático, en el cual fueron elegidos los gobernantes mediante elecciones libres. El primer gobierno de este periodo de violencia estuvo a cargo del arquitecto Fernando Belaunde Terry (1980-1985); el segundo, del doctor Alan García Pérez (1985-1990), y el tercero, del ingeniero Alberto Fujimori Fujimori (1990-2000). En este último gobierno, que duró diez años, se cometieron varias acciones en contra de los derechos humanos por parte del Estado. A este periodo corresponden dos atentados calificados como de lesa humanidad: la matanza de Barrios Altos y el asesinato y desaparición de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta. Ambos delitos fueron

ejecutados por un grupo paramilitar que recibía órdenes del gobierno. Es importante subrayar que estos no fueron los únicos atentados perpetrados en este gobierno.

En los veinte años que duró el conflicto armado interno en el Perú, la economía del país atravesó por momentos muy dramáticos; se acrecentó la situación de desigualdad entre los peruanos y la corrupción en los poderes del Estado y en la administración de justicia. Todo ello fue aprovechado por Sendero para ofrecer un discurso ajusticiador que, como ya se señaló, tuvo acogida sobre todo en los sectores del país donde el Estado no llegaba o no ponía su atención. Frente a esto, Burt señala que:

Sendero Luminoso también trató de construir una imagen de sí mismo como un actor encargado de impartir justicia de manera dura pero cabal, en un país donde la justicia sistemáticamente se compra y se vende, y donde los mecanismos de resolución de conflictos a escala local eran muy débiles o inexistentes.

Sendero Luminoso denunció a autoridades locales, vendedores y líderes comunitarios a quienes consideraban corruptos, castigando a quienes no seguían sus instructivas, y en muchos casos, manipulando a su favor el descontento popular ante actos de corrupción de poca monta. (Burt 2011: 41)

A partir de lo que nos muestra la citada autora, podemos apreciar que Sendero Luminoso supo sacar partido de la situación débil en la que se encontraba no solo la economía del país sino también sus organismos estatales. Es importante señalar que, en 1980, el Perú volvió a la democracia luego de dos gobiernos militares: esta es una variable a tener en cuenta, ya que, cuando el país empezaba su vida democrática aún no consolidada, principian los actos terroristas y desequilibran más aun la gobernabilidad.

Finalmente, podemos decir que los veinte años de conflicto armado interno han dejado una huella y una herida muy grandes en todo el país, sobre todo en la población andina, que fue víctima de todo tipo de violaciones a sus derechos, integridad y dignidad.

1.1. Factores que posibilitaron el conflicto armado interno en el Perú

El Perú es un país con una historia llena de discriminación, abusos y explotación. Esta situación conserva sus raíces desde la Conquista y se manifiesta en diversas formas y magnitudes hasta la actualidad.

Dada la realidad de desigualdad de accesos en aspectos básicos como salud y educación, así como la dificultad en el acceso a la justicia, el escaso respeto a los derechos de las poblaciones andinas e indígenas y, por último, la marcada ausencia por parte de las autoridades estatales, Sendero encontró un contexto propicio para declarar la guerra popular contra el Estado peruano, con la promesa de implantar un supuesto sistema en el cual los niveles de acceso sean iguales para todos.

Para explicar el conflicto armado interno, la CVR establece tres tipos de factores que disgregan, de alguna manera, lo mencionado anteriormente y puntualizan también otros aspectos. En primer lugar, se reconoce los históricos o de largo plazo; en segundo, los institucionales, y, tercero, los coyunturales (CVR 2003: VIII, cap. 1). La historia de desigualdad y lo generado a partir de la situación de pobreza que se experimenta en los lugares más alejados del país es considerado como un factor histórico, ya que, como se ha mencionado anteriormente, forma parte de la historia que arrastra el país desde tiempos de la Colonia. La CVR manifiesta que:

[...] la pobreza no explica por sí sola el estallido de violencia sin precedentes que vivió el país. Es más preciso verla como uno de los vectores importantes que contribuyó a encender el conflicto y como el telón de fondo sobre el cual se desarrolló este drama. Contra ese telón de fondo, adquieren un papel muy importante en la explicación del conflicto las múltiples brechas que atraviesan el país. La más visible y dramática es la que separa a ricos y pobres. Tanto o más que la pobreza misma, importa la inequidad, las abismales diferencias entre los que más tienen y los que sobreviven. (CVR 2003: VIII, 21)

En este enunciado podemos identificar que, en el marco de la pobreza que el Perú arrastraba, se generaron y agudizaron las diferencias entre peruanos, y esto produjo, a su vez, una serie de situaciones que sirvieron como plataforma para el desarrollo del conflicto.

En relación con esta situación de desigualdad, Paliza señala lo siguiente: “[...] en cuanto a los ingresos, en 1985 el décimo de la población de más altos ingresos obtenía el 37.3% del ingreso total, mientras que el décimo de la población con menores ingresos obtenía solo el 0.45% (Bernales, Delgado, otros 1989). Estas cifras no variaron casi nada durante las dos décadas de violencia política en el Perú” (Paliza 2007: 197). Como se puede observar en los datos citados, el índice de pobreza y la capacidad adquisitiva son críticos; frente a esta realidad, hablar de sobrevivencia era una cuestión cotidiana durante los veinte años que duró el conflicto. En este contexto, el abuso, la explotación y la injusticia social estuvieron presentes en la población y actuaron como caldo de cultivo de la violencia.

El segundo factor identificado por la CVR hace referencia a la situación de las instituciones en el Perú. Frente a ello, lo más resaltante es la poca eficacia que tenían las instituciones gubernamentales no solo para posibilitar el acceso a la justicia sino también para atender situaciones de emergencia, desamparo y necesidad que se presentaban en la población a causa de la violencia armada. La CVR manifiesta que:

[...] el desarrollo ciudadano era débil, la tradición de administración de justicia imparcial y universal era casi inexistente. Menos aún una justicia eficaz y cercana a la población. Tanto en las Audiencias Públicas como en los testimonios recogidos por la CVR, son innumerables las historias a manera de vía crucis en las que los protagonistas viajan desde lugares rurales apartados hasta la capital departamental y nacional en busca de una justicia que les da las espaldas. Peor aún, con frecuencia, cuando actuaba, la justicia tendía a ser parcializada y sus agentes abusivos. (CVR 2003: VIII, 26)

Se puede identificar, entonces, la debilidad de los ciudadanos y ciudadanas, y la escasa o casi nula posibilidad que tenían —especialmente aquellas personas alejadas de la capital— para ejercer sus derechos frente al aparato estatal. Durante el conflicto armado interno se vivió una aparente democracia, que no se traducía en lo real: la voz de las víctimas era silenciada muchas veces por el mismo Estado. Este atropello provenía no solo del sistema, sino también del ejercicio extremo de autoridad que mostraban las fuerzas del orden.

El tercer factor tiene que ver con la coyuntura que vivía el país durante el conflicto. Esta es una realidad compleja, que atraviesa varios aspectos, como, por ejemplo, la crisis económica y, con ella, el alto nivel de inflación vividos durante los años 1985 y 1990; la alta tasa de desempleo y, por último, las medidas para regular la economía que estableció el gobierno en los años noventa que, lejos de estabilizarla, agravaron la situación de la población peruana. Otro aspecto identificado por la CVR se refiere a la presencia estatal en zonas rurales: el Estado no alcanza a atender a las poblaciones más alejadas y el centralismo tampoco daba lugar para ello. Por último, se identifica la escasa participación y representación de los partidos políticos en las esferas civil y social: su presencia se manifestaba solo en etapas electorales, mas no tenían consistencia en el día a día.

Paliza indica también otras causas que aparecen de manera transversal a las tres principales señaladas por la CVR: la pobreza y, con ella, puntualiza el hambre en la población; asimismo, la discriminación social como un factor histórico que el Perú arrastra; por último, la miseria moral como elemento latente en la corrupción del Estado y de los organismos encargados de administrar justicia. En este último aspecto valdría la pena profundizar un poco, ya que podríamos ubicarlo dentro de los factores institucionales que identifica la CVR. En torno a la miseria moral, Paliza señala que ha estado presente en todos los gobiernos en el Perú y que es, lamentablemente, una situación que no se ha podido superar del todo. El mencionado autor refiere:

[...] el hecho de que existan denuncias y continúen reproduciéndose, no es, de por sí, un síntoma suficiente para señalar la existencia de una corrupción general en el estado peruano. Existe el criterio de ella evidencia personal. Todo el mundo sabe que basta con mostrar un pequeño billete, si uno quiere conseguir un trámite rápido, evadir una multa o acceder a un servicio que no le corresponde y también sabe según los niveles y el tamaño de los servicios requeridos, esos pequeños billetes deberán multiplicarse a discreción. (Paliza 2007: 201-202)

Efectivamente, la miseria y los niveles de corrupción que señala Paliza se evidenciaron, en toda su dimensión, durante el conflicto armado interno y, especialmente, durante el último gobierno de Alberto Fujimori.

Por último, se puede afirmar que la violencia en el Perú estuvo enmarcada en toda una situación compleja en la cual se reveló, por un lado, gran parte de la historia no resuelta y, por otro, circunstancias que necesitaban ser atendidas. Sin embargo, no contaron con el interés serio y efectivo por parte del Estado.

2. La educación en el Perú durante el tiempo del conflicto

Durante el conflicto armado interno, la educación atravesó una de sus peores etapas. Es importante mencionar que, antes del inicio del conflicto mismo, la situación era ya difícil para el sector, debido a los bajos salarios y a la escasa preocupación que demostraba el Estado no solo por la organización del sistema educativo sino también por el trato mismo a los docentes del país.

El *Informe Final* de la CVR menciona lo siguiente: “El abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el ámbito educativo fuera lugar de encuentro donde germinó la propuesta del PCP-SL: universidades, institutos superiores, institutos pedagógicos” (CVR 2003: VIII, 15).

El abandono referido por la CVR fue vivenciado durante la década de 1960 y se agudizó durante los años setenta, cuando la asignación destinada al sector educación no llegaba ni al 30% del presupuesto nacional, un cambio drástico en comparación con las décadas de 1940 y 1950, cuando el sector educativo gozaba de mayor interés por parte del gobierno. En contraste con la crisis que atravesaba el sector educación, se edificaron escuelas en lugares muy alejados donde anteriormente no llegaba ningún servicio estatal. Sin embargo, esta estrategia de ampliación del servicio educativo no iba acompañada de un plan de implementación, atención y mantenimiento, lo que agravó y evidenció aun más la crisis en el sector. Frente a esta problemática, Ames, en relación con la acción del Estado, señala:

Es así tras haber atraído a un importante contingente de maestros y alumnos a las aulas, el Estado empieza a retroceder en los recursos que les ofrece, produciéndose un deterioro en la calidad de vida de los maestros, en su estatus social y en su poder adquisitivo, y un deterioro en la condiciones físicas y materiales con que opera la escuela y el sistema educativo en general. (Ames 2009: 16)

Toda esta situación de abandono y carencias es aprovechada por Sendero para iniciar su política armada y violenta. Dado este contexto, la escuela se convierte en un arma que utiliza Sendero en contra del Estado y con la cual pretende, por una parte, establecer y propagar su ideología, y, por otra, evidenciar las inequidades y diferencias sociales históricas que se arrastraban y que no fueron atendidas por el gobierno. En relación con este accionar, Sandoval menciona lo siguiente:

SL se propuso instrumentalizar las instituciones educativas para convertirlas en correas de transmisión de su ideología, desarrollando un proselitismo y captación de militantes que se mezcló con la movilización de sentimientos de discriminación étnica y cultural, latentes en un sector de maestros y estudiantes universitarios pobres y de origen provinciano. (Sandoval 2004: 7)

Como muestra el autor citado, la estrategia de Sendero sacó partido de un malestar profundo que arrastraba la población andina. Se apoyó en ello para despertar, por decirlo de alguna manera, esos sentimientos en contra del Estado y, a partir de allí, poder establecer fácilmente su acción violentista. El mejor camino por donde empezar era, como ya hemos visto, la escuela y las diversas instituciones educativas, ya que estas son lugares de formación y de mucha incidencia en la población.

Sobre este punto, Wilson menciona lo siguiente: “En el Perú, las escuelas estatales, los institutos de educación superior (especialmente las normales) y las universidades de provincias se volvieron objetivos obvios para Sendero” (1999: 63). Este interés se explica, como mencionamos, en la incidencia que tiene la institución y en la cantidad de personas, pobladores, que por diversos motivos se reúnen en torno a ella.

Resulta claro que, dada la situación de precariedad que se vivía en las provincias, la escuela fue para Sendero una plataforma para propagar sus ideologías y establecer, de esta manera, una separación entre la institución educativa y el Estado. Así, Sendero iba ganando espacio, principalmente al interior del país. En torno a ello, Wilson ofrece el siguiente ejemplo:

En Tarma, las escuelas han experimentado diversas situaciones. En aquellos distritos donde la presencia de Sendero era fuerte, las escuelas tuvieron que reemplazar la bandera nacional, el himno nacional y el calendario de eventos, por símbolos de Sendero [...] Los militantes de Sendero alteraron la currícula escolar, prohibieron ciertas materias y tomaron a su cargo la enseñanza de otras. (Wilson 1999: 63)

Como vemos, la escuela pasó a ser un espacio donde Sendero dominaba: era considerada muchas veces como el semillero de la subversión. Por este motivo, muchos padres de familia no enviaban a los niños a la escuela, pues dejó de ser un lugar de formación ciudadana para convertirse en un centro de reclutamiento y de propagación de ideas violentistas. Este ausentismo en la escuela resultó en un creciente analfabetismo y, por ende, el aumento de la pobreza en el país. En relación con ello, Guerrero y Valdivia muestran unos datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) que señalan que, en 1981, la tasa de analfabetismo de la población rural en el Perú asciende al 39% de la población. Este porcentaje está distribuido entre los departamentos de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Cajamarca, Cusco, Huánuco, Puno, Áncash, Amazonas, Piura y Pasco (2000: 53). Estos eran los lugares donde Sendero avanzaba y permanecía con fuerza.

Durante la década de los noventa, Sendero, que ya dominaba gran parte de la sierra peruana, empieza a mostrarse de forma significativa y más evidente en Lima, la ciudad capital. Esta expansión origina una serie de acciones por parte del Estado que —junto con los reajustes económicos planteados por el gobierno de turno— empeoran la situación del sector educativo. Paradójicamente, el gobierno retomó la política expansiva de los años setenta y empezó a crear más escuelas. Con ello pretendía recuperar el vínculo entre Estado y educación; asimismo, buscaba instalar la presencia del Estado en los lugares donde se había perdido a causa de la violencia. Esta acción no tuvo el éxito esperado, pues se repetía nuevamente la historia: se establecían colegios sin ningún plan para implementar o atender de manera constante las necesidades de los alumnos, padres de familia y maestros. Con estas acciones, el Estado volvía a desprestigiarse y Sendero reforzaba las acciones de protesta violenta contra el gobierno.

En este contexto de violencia, un aspecto importante por señalar es la forma como estaba concebido el aprendizaje. Este fue un factor que también fue aprovechado por Sendero para desarrollar su plan expansionista.

Podemos afirmar que la ausencia de un aprendizaje reflexivo favoreció a Sendero para establecer sus planteamientos totalitarios. Sobre este punto, Ansión señala que: «La falta de sentido crítico y el aprendizaje de las “verdades” absolutas impuestas desde arriba, preparan a los niños y jóvenes a aceptar un adoctrinamiento político que ofrece respuestas simplistas y aparentemente contundentes, que solo se diferencian de las verdades escolares por su contenido mas no por su forma» (1992: 225). Esta ausencia de sentido crítico que menciona Ansión era reforzada por la presencia de un discurso memorista que repetían y hacían repetir a los alumnos en las escuelas, el que se convirtió en una herramienta que impedía el razonamiento y la búsqueda de otros caminos de solución que no fueran el de la violencia como única vía para el logro del cambio. Esta forma de aprendizaje, de la cual se valió Sendero, estaba acompañada, además, de un comportamiento militarizado que buscaba mostrar orden, organización y autoridad. Todo lo contrario a la figura del Estado, que se mantenía ausente: así, en suma, llamaron la atención de la población.

Durante este tiempo, la figura y el papel del maestro, en muchos educadores del Perú, se vieron completamente afectados y tomaron un giro completamente distinto a la función formadora y humanizadora que se les encomendó desde las instituciones educativas.

3. La Comisión de la Verdad y Reconciliación. Conclusiones en torno a la problemática educativa

A fines del año 2000, luego de la renuncia del entonces presidente Alberto Fujimori, el Congreso elige al doctor Valentín Paniagua como presidente de la República. Se inicia así un gobierno de transición que tiene como objetivo estabilizar la crítica situación que vivía el país, y también convocar a elecciones.

En junio de 2001, mediante el decreto supremo 065-2001-PCM, el presidente Paniagua crea la Comisión de la Verdad con la misión de:

[...] esclarecer el proceso, los hechos y responsabilidades de la violencia terrorista y de la violación de los derechos humanos producidos desde mayo del 1980 hasta noviembre del 2000 imputables tanto a las organizaciones terroristas como a los agentes del Estado, así como proponer iniciativas destinadas a afirmar la paz y la concordia entre los peruanos. (artículo 1, decreto supremo 065-2001-PCM)

Más adelante, el presidente electo, doctor Alejandro Toledo, ratificó la existencia de la Comisión y, mediante un decreto supremo, agregó al nombre el término *reconciliación*; pasa a llamarse, entonces, Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR).

La CVR, presidida por el doctor Salomón Lerner Febres, realizó un arduo trabajo durante casi dos años, al término de los cuales emitió un *Informe Final*, que consta de nueve tomos, en los que se estudia y se muestra la realidad sufrida por los peruanos durante los veinte años de violencia armada.

Asimismo, como parte del *Informe Final*, la CVR emitió un Plan Integral de Reparaciones (PIR) con el fin de contribuir a la reconciliación y al establecimiento de un tejido social que permita una convivencia pacífica, solidaria y equitativa entre todos los peruanos.

La CVR estudió de manera profunda las causas y factores del conflicto armado interno, y, en esta tarea, identificó al sistema educativo como una variable importante durante el proceso de violencia.

En relación con el sistema educativo y el magisterio, en las conclusiones finales de la CVR se menciona lo siguiente:

136. La CVR ha comprobado que el Estado descuidó desde décadas el tema educativo. Hubo proyectos modernizadores en la década del 60 pero fracasaron. Ni la ley universitaria ni la reforma educativa de 1972 lograron revertir esta tendencia. Tampoco neutralizaron el predominio de pedagogías tradicionales autoritarias. En aquellos espacios que el Estado fue dejando en su repliegue, germinaron nuevas propuestas. Ellas propugnaban un cambio radical, no asimilable por el sistema social y político, sólo alcanzable por la vía de la confrontación y

sustentado en un marxismo dogmático y simplificado, que se expandió ampliamente en las universidades durante la década de 1970. Esos nuevos contenidos se transmitieron utilizando los viejos marcos pedagógicos autoritarios que no fueron cuestionados. (CVR 2003: 458)

En esta conclusión se expresa con claridad una de las causas que influyeron, lamentablemente, en la aparición y desarrollo de la violencia: el descuido del Estado hacia el sector educativo. Este gran error provocó no solo el descontento de los docentes, sino que motivó su deseo de cambiar esa situación y, alentados por Sendero, muchos optaron por el camino de la violencia. Otra de las conclusiones de la CVR se refiere a la presencia de una educación tradicional y autoritaria que no da lugar al diálogo y la reflexión, sino a un totalitarismo que agrede y deshumaniza.

Todo este vacío fue aprovechado por Sendero para ejecutar su proyecto violentista; es importante reconocer que como consecuencia de la falta de estrategias para generar pensamientos reflexivos que favorezcan la transformación, construcción y entendimiento de la sociedad y de su historia, se desarrollaron pensamientos y expresiones totalitarias. En relación con este extremismo, la CVR manifiesta lo siguiente:

137. La CVR ha comprobado que, entre muchos maestros y estudiantes universitarios, se volvió parte del sentido común considerar el cumplimiento fatal de la historia a través de la vía de la confrontación. Esa visión abrió espacios para el desarrollo de propuestas autoritarias de extrema izquierda. La del PCP-SL fue sólo la más extrema. (CVR 2003: 458)

Lamentablemente, el papel de la escuela como constructora de una sociedad libre, humana y solidaria, no tuvo cabida seria y consciente en el proyecto educativo peruano. Por el contrario, el desarrollo de una lectura poco crítica de la historia motivó a optar por no comprender ni buscar vías pacíficas de solución.

En lo referente a la estrategia de Sendero de aprovechar las circunstancias de abandono del Estado y la evidente brecha social y económica que se manifestaba a través de políticas centralistas y poco conscientes de la realidad peruana, la CVR señala que:

138. La CVR ha comprobado que, en ese contexto, el PCP-SL buscó instrumentalizar las instituciones educativas: universidades, colegios secundarios, institutos superiores e incluso academias preuniversitarias. El sentido común dogmático y la ambigüedad de los grupos radicales frente a la violencia le fueron favorables. A través del amedrentamiento o la cooptación logró ubicar maestros en colegios donde le interesaba realizar una labor proselitista. Aprovechando y alimentando una versión maximalista de la autonomía universitaria, accedió en algunos casos a las direcciones de Bienestar Universitario o, al menos, encontró un santuario en viviendas y comedores. Allí desarrolló un proselitismo sustentado en prácticas como el clientelismo y la movilización de los sentimientos de discriminación y agravio de los estudiantes pobres y provincianos, que utilizaban mayormente esos servicios. A esa población universitaria, carente de redes sociales en sus lugares de estudio, les ofrecía además identidad y sentido de pertenencia. (CVR 2003: 458-459)

El último punto señalado en esta conclusión es muy importante: refleja el descuido de la formación integral del alumno, negligencia que fue aprovechada por Sendero. La construcción de la identidad es un aspecto y una tarea que las instituciones educativas están llamadas a desarrollar y fortalecer.

En relación con el descuido del Estado hacia el sector educativo, la CVR señala lo siguiente:

139. La CVR encuentra una grave responsabilidad del Estado: i) en el descuido de la educación pública en medio de un conflicto que tenía al sistema educativo como importante terreno de disputa ideológica y simbólica; ii) en el amedrentamiento y/o la estigmatización de comunidades enteras de maestros y estudiantes de universidades públicas, especialmente de provincias; iii) en el deterioro de la infraestructura de servicios de varias universidades públicas; iv) en haber permitido graves violaciones de los derechos humanos de estudiantes y profesores por el hecho de ser tales. (CVR 2003: 459)

Lo mencionado por la CVR tiene que ver, por una parte, con la acción violenta del Estado contra docentes y estudiantes con el fin de erradicar ideologías violentistas, y, por otra, con la indiferencia —que es parte también de una actitud violenta— mostrada ante las evidentes necesidades del sector y ante las violaciones de los derechos de docentes y estudiantes. En relación con este último aspecto, la CVR identificó que las violaciones a los derechos humanos que sufrían los docentes y estudiantes del sector educativo ocurrieron no solo por parte de Sendero, sino también por la estrategia totalitaria que desarrolló el Estado peruano en la lucha contra la violencia. Por ello, la CVR manifiesta que:

140. La CVR repudia los crímenes cometidos contra estudiantes, profesores y trabajadores, al margen de su filiación política. Condena especialmente la matanza de más de cien estudiantes, profesores y trabajadores de la Universidad Nacional del Centro (UNCP), por los diferentes actores de la guerra —incluyendo escuadrones de la muerte— enfrentados en un fuego cruzado y confuso. Condena, asimismo, la masacre de ocho estudiantes y un profesor de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, en julio de 1992 y la posterior amnistía de los perpetradores, miembros del escuadrón de la muerte denominado “Colina” en 1995. Señala, a partir de sus investigaciones, que además de las ya mencionadas, las universidades de San Cristóbal de Huamanga, Hermilio Valdizán de Huánuco, Callao, Huacho y San Marcos, entre otras, resultaron afectadas por la estrategia contrasubversiva de detenciones, desapariciones y destrucción de infraestructura y, durante el régimen autoritario de la década de 1990, por la instalación de bases militares en los campus universitarios. (CVR 2003: 459)

Después de lo presentado, podemos advertir que la violencia vivida durante el conflicto armado interno fue de gran magnitud y que las estrategias que utilizó el Estado para combatir la violencia fueron de la misma característica totalitaria y violenta que mostró Sendero. La ausencia de diálogo, de reconocimiento del otro, de una búsqueda conjunta de soluciones pacificadoras fueron los generadores constantes de violencia en ambos grupos de lucha.

3.1. Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación que se relacionan con una mirada pedagógica de la memoria

Después de realizar el análisis del conflicto armado interno en el Perú, la CVR presenta unas recomendaciones que abarcan diversos aspectos —como, por ejemplo, políticos, sociales, institucionales, culturales— y que tienen como objetivo favorecer la reconciliación. Desde nuestra perspectiva creemos que, en las propuestas que señalaremos más adelante, se encuentra claramente una mirada pedagógica para abordar el tema de la memoria.

Por medio de sus propuestas, la CVR exhorta a nuevos cambios y, para ello, se hace necesario aprender a desaprender, desprendernos de aquello que se ha estado cometiendo durante años en las diversas esferas públicas y que no ha contribuido con la construcción pacífica de la sociedad justa y solidaria que se espera. Por ello, el adoptar nuevas miradas significa iniciar un proceso de aprendizaje que incorpore nuevas formas de concebir la justicia, el diálogo, los acuerdos, la libertad, la democracia; esta renovación supondrá, indefectiblemente, el inicio de un proceso educativo en todos los peruanos y peruanas.

Es importante recordar que el Estado, como responsable de la formación de todos sus ciudadanos, tiene la misión de promocionar y proteger los medios de desarrollo vinculados con esta labor formadora. En este sentido, la educación es la responsabilidad más grande que tiene; por ello, atender y reformar lo necesario en este sector es la tarea más importante que le compete.

Luego del estudio y análisis del conflicto armado interno, la CVR establece sus recomendaciones en cuatro ejes:

1. Reformas institucionales necesarias para hacer real el Estado de Derecho y prevenir la violencia
2. Reparaciones integrales a las víctimas
3. Plan Nacional de sitios de entierro
4. Mecanismos de seguimiento de sus recomendaciones

En este apartado nos orientaremos a desarrollar aquellas que están ligadas directamente con el aspecto educativo y la promoción de la memoria, pues son las

vinculadas propiamente con nuestro estudio. Por este motivo, nos abocaremos solamente a los ejes que corresponden a las reformas institucionales y a las reparaciones integrales a las víctimas.

Es importante mencionar que la CVR establece, además, otras recomendaciones, que si bien es cierto no están ubicadas dentro de los rubros que ella misma señala, las enunciaremos en la medida que estén vinculadas con nuestro estudio.

En ese sentido, citamos la siguiente recomendación:

- a. Impulsar de manera decidida la difusión del Informe Final que ella ha preparado, de modo que todos los peruanos y peruanas puedan acercarse al conocimiento más pleno de nuestro reciente pasado de forma tal que, al preservarse la memoria histórica y ética de la nación, extraigan las lecciones adecuadas que impidan la repetición de momentos tan dolorosos como los vividos. (CVR 2003: IX, 106)

Consideramos que esta recomendación es tarea íntegra del sector educativo, ya que hace referencia a la formación de la conciencia histórica y al desarrollo de una memoria que compete a todos los ciudadanos. Para el logro de esta propuesta es necesario desprenderse del concepto tradicional y autoritario que encerraba la educación en los tiempos del conflicto y que en muchos lugares del país aún persiste.

La enseñanza a partir de un ejercicio reflexivo de la realidad, de la historia propia y del colectivo; el descubrimiento de lo que nos une como nación y nos hace cada día mejores personas; tal es lo que busca la CVR con la difusión del *Informe Final*.

3.1.1. Recomendaciones que implican reformas institucionales

Estas recomendaciones están orientadas a establecer un cambio en las instituciones del Estado a fin de hacer real el Estado de Derecho y prevenir la violencia. La CVR dirige ocho de ellas al sector educación, las cuales están abocadas a identificar acciones que generen un clima de paz, armonía y respeto de los derechos del otro como parte del quehacer educativo, de la tarea formadora. En este marco, se desarrollarían estrategias que favorezcan la reconstrucción de la memoria y de nuestra

historia como el camino para construir nuestra identidad como país. Solo de esta manera se logrará un compromiso de no repetir acciones violentas y deshumanizadoras.

La CVR ha identificado que la educación en el Perú, luego de los años de violencia, necesita de manera urgente y significativa nuevos giros, pues de ella depende la formación de millones de peruanos. Por este motivo, la CVR enunció las recomendaciones para el sistema educativo bajo el siguiente título: “D. Recomendaciones para la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad, que promueva valores democráticos: el respeto a los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural; y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales” (CVR 2003: IX, 133).

Estas recomendaciones tienen la intención de cubrir aquellos vacíos que hemos identificado durante el estudio de la violencia en el sistema educativo: la falta de nuevas pedagogías reflexivas, la atención responsable y el compromiso del Estado para con los docentes y alumnos, el desarrollo de la conciencia transformadora de la sociedad a partir de valores democráticos y constructores de paz, tolerantes a la diferencia, equitativos, solidarios; entre otros. Por ello, la CVR recomienda lo siguiente: “D.1. Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento” (CVR 2003: IX, 134).

Esta recomendación está orientada a hacer de la escuela no solo un ambiente en el cual se transmitan contenidos conceptuales, sino que sea un espacio, un ambiente social que atienda de manera íntegra al alumno. En este sentido, el *ser* de la persona se convierte en centro del aprendizaje. Aprender en relación con otros, acercarnos hacia la comprensión del otro y descubrir por medio de este nuestras propias potencialidades y similitudes posibilita el desarrollo de relaciones solidarias, justas y respetuosas de los derechos; asimismo, contribuye al desarrollo personal del educando. Este ejercicio debe iniciarse en la escuela y requiere de docentes preparados y comprometidos con su misión; en este aspecto, le compete al Estado replantear las políticas de atención y formación del docente.

La CVR se refiere al currículo y a la orientación que debiera tener. Por ello recomienda: “D.2. Establecer un Plan de Estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento a la

proclividad a la violencia; reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana” (CVR 2003: IX, 134). Esta mención busca el desarrollo de una mirada integral de la educación, mediante la cual se pretende construir la sociedad desde un *nosotros* que impida la aparición de situaciones violentas que atenten contra la dignidad de la persona. Delors refiere que: “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (1996: 7). Para que se puedan desarrollar los ideales que menciona el citado autor, se necesita que la escuela desarrolle programas de estudio que no estén aislados del acontecer social sino que, por el contrario, posibiliten su lectura y comprensión mediante lineamientos humanizadores que permitan descubrir y trazar pautas de transformación.

Durante el estudio del conflicto armado interno, la CVR identificó la existencia de un alto nivel de discriminación en el Perú, que muchas veces actuó como motor en los escenarios del conflicto y contribuyó a ensañamientos entre personas por motivos culturales, raciales y sociales. Para erradicar esta situación, la CVR recomienda: “D.3. Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país” (CVR 2003: IX, 135). La mencionada adaptación de la escuela parte de una comprensión e identificación con el otro y con la sociedad en la que se vive. En relación con ello, Delors nombra a uno de los cuatro pilares de la educación: *aprender a vivir juntos*; se refiere a este de la siguiente manera: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz (1996: 34). A la enseñanza del aprender a vivir juntos, que señala el citado autor, debe estar orientada la educación en el Perú: solo de esta manera se podrá garantizar la construcción de un tejido social que permita el desarrollo, no solo personal sino también del colectivo. Hacia este objetivo apunta la CVR.

Es importante mencionar también que la escuela es un espacio para el aprendizaje de la democracia. En este sentido, Frisancho señala lo siguiente: “[...] los sistemas educativos tienen la responsabilidad de construir democracia y desarrollar la conciencia moral de los ciudadanos” (2009: 11). Este avance será posible en la medida que consideremos a la escuela como una plataforma social y reconozcamos a los educandos como personas autónomas, con derechos y en proceso de formación. Sobre lo aludido, la CVR formula la siguiente recomendación: “D.4. Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela” (CVR 2003: IX, 136). Este desarrollo

será un ejercicio indispensable que debe iniciarse desde temprana edad, y la escuela es el mejor espacio para ello.

Un aspecto importante a resaltar, que va en la línea de la formación integral, es el desarrollo de la disciplina. Desde muchos años anteriores al conflicto, la disciplina era entendida como una imposición forzada para el alumno y que debía aplicarse con energía. En relación con este tema, la CVR manifiesta:

D.5. Disciplina.

La disciplina que se desprende de una gestión democrática, permite la autonomía y el crecimiento personal del ser humano. Una disciplina basada en el castigo y amenaza no contribuye a la construcción de una cultura de paz, es más, genera violencia. Proponemos prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niñas y niños como forma de disciplina y ejercicio de violencia. (CVR 2003: IX, 136)

Según lo sugerido por la CVR, la disciplina se entiende como parte del ejercicio democrático del educando, y debe ser vista y comprendida como mecanismo de autorregulación por el cual se opta libremente y que no se aprende de manera impuesta, ya que imponer es muestra de una actitud autoritaria que no favorece el desarrollo de un espíritu democrático y, por el contrario, genera más violencia. En relación con esta actitud autoritaria, Ansión señala lo siguiente: “Paradójicamente, la manera autoritaria de imponer orden y disciplina conduce en muchas escuelas al desorden y a la falta de disciplina en la medida que los jóvenes y también muchos profesores no aceptan el modelo autoritario, sin saber cómo mantener la disciplina” (1992: 226). La situación descrita exhorta, entonces, a la búsqueda y desarrollo de estrategias que tengan como objetivo el logro de una disciplina fruto de una libre y consciente decisión, que finalmente contribuirá en la relación y el vínculo con los otros.

En relación con la escuela rural, la CVR orienta sus recomendaciones hacia la atención consciente y verdadera de este sector, ya que, como los estudios indican, el abandono al sector educativo se evidencia en grandes proporciones en el área rural. Por ello, la CVR recomienda: “D.6. Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas” (CVR 2003: IX, 137). La atención implica verificar y asegurar el acceso tanto a la alimentación como a la

salud, lo que permitirá el desarrollo de un buen aprendizaje. Asimismo, la CVR menciona, dentro de esta propuesta, la atención a los niños y niñas durante los primeros años de vida. Para este logro, se hace necesario: “Impulsar de manera especial la educación inicial, para niñas y niños de 0 a 5 años, teniendo en cuenta la diversidad étnico-lingüística y cultural del país, desarrollando, según convenga, modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención integral (salud y alimentación)” (CVR 2003: IX, 137). Este impulso debe ir acompañado también de un plan que involucre la formación de las familias; de esta manera, los niños pueden recibir en casa el apoyo necesario para su formación.

Dada la realidad de los pueblos rurales, donde predomina una cultura machista, se hace necesario atender de forma especial a la mujer. En relación con ello, Vásquez y Arévalo señalan lo siguiente: “Los factores socioculturales de su entorno, el bajo nivel de comunicación y afecto familiar hacen que las niñas rurales posean baja autoestima, lo que les impide surgir como líderes o tener perspectivas de desarrollo, por lo que son vulnerables frente al acoso sexual, que trae como consecuencia una maternidad temprana que les obliga a abandonar la escuela” (2000: 158). El abandono de esta formación básica contribuye a generar más pobreza, limita a la mujer a realizar solamente actividades del hogar y la excluye de toda posibilidad de mejora y desarrollo de su expresión, pensamiento y relación con el entorno. Frente a esta situación, la CVR plantea dos recomendaciones bajo la misma mención. La primera indica lo siguiente: “D.7. Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales” (CVR 2003: IX, 137). De esta manera, se logrará reducir también el índice de pobreza en las zonas rurales, y se amplía el ámbito de labores de las mujeres, quienes podrán valerse más por sí mismas y aumentar sus ingresos económicos.

Lamentablemente, durante muchos años la educación ha sido concebida desde la ciudad: no se ha tomado en cuenta las diversas realidades del Perú. Sobre este punto, Ansión señala lo siguiente: “El Estado ha sido incapaz de desarrollar una educación que responda a las necesidades del país. La educación sirve cada vez menos a los jóvenes para incorporarse productivamente a la sociedad” (1992: 226). Este fue un factor que acrecentó el descontento de las poblaciones rurales y contribuyó a alimentar ideologías violentistas. Por ello, en la segunda mención, la CVR recomienda: “D.7. Redefinir 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: IX, 137). De esta manera, se busca brindar herramientas

a los jóvenes, varones y mujeres, para que puedan generar ingresos, y disminuir poco a poco el índice de pobreza en las zonas rurales.

Las recomendaciones orientadas hacia la mejora de este sector buscan no solo el reconocimiento de la educación como un derecho que el Estado debe garantizar y proteger, sino también hacer de esta un medio que contribuya en todo sentido al desarrollo de la persona. Sobre este punto, el artículo 13 de la Constitución del Perú señala lo siguiente: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”. Para que se cumpla con esta aspiración, es imprescindible dotar al espacio pedagógico de lo necesario para que pueda desarrollar la labor de formar personas para la construcción de una sociedad justa y respetuosa de los derechos humanos. En este sentido, la CVR recomienda lo siguiente: “D.8. Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural” (CVR 2003: IX, 138). Para ello, la CVR señala la necesidad de considerar algunas acciones, como por ejemplo: “[...] cambiar y adecuar la concepción de los planes de estudio de manera que les permitan un aprendizaje relacionado a su realidad” (CVR 2003: IX, 138). Este cambio significaría el compromiso del sector en la elaboración de un currículo diversificado que sea compatible con la realidad de cada zona. Es necesario, también, “devolver dignidad a la escuela rural preocupándose porque sea un lugar y una construcción en el que se pueda estudiar con decoro” (CVR 2003: IX, 138). Este retorno supondría un compromiso del Estado en el reajuste del presupuesto nacional para poder mejorar la infraestructura y dotar de servicios a las escuelas rurales, de manera que sean dignos espacios de formación.

Es importante la presencia comprometida del docente en el ámbito rural. Por este motivo, la CVR propone lo siguiente: “[...] incentivar suficiente y creativamente a educadores que opten por trabajar en la escuela rural para que puedan ir los buenos o mejores” (CVR 2003: IX, 138). El docente es un importante agente de formación en el proceso de aprendizaje. Por ello, valorar su trabajo, despertarlo o concientizarlo sobre la importancia de su labor formadora, ofrecerle una vida digna y con calidad en las zonas rurales, contribuirá a que opte por realizar su labor en dichas zonas del país. Asimismo, la CVR señala que se hace necesario lo siguiente: “[...] promocionar el activo apoyo de las instancias estatales de gestión educativa y de salud a las escuelas rurales” (CVR 2003: IX, 138). Este apoyo contribuirá al cuidado del alumno y al desarrollo de una atención integral.

3.1.2. Reparaciones integrales a las víctimas

La CVR entiende la reparación de la siguiente manera: “[...] la reparación es un gesto y una acción que reconoce y reafirma la dignidad y el estatus de las personas. Viniendo del Estado es una expresión de debido respeto a su condición de ciudadanos” (CVR 2003: IX, 141). Iluminada por esta concepción, la CVR propone un Plan Integral de Reparaciones (PIR), cuyo objetivo general es el siguiente: “Reparar y compensar la violación de los derechos humanos así como las pérdidas o daños sociales, morales y materiales sufridos por las víctimas como resultado del conflicto armado interno” (CVR 2003: IX, 147).

El PIR desarrolla transversalmente cuatro enfoques en los cuales centra sus recomendaciones: enfoque psicosocial, participativo, intercultural, de género y simbólico. A continuación señalaremos aquellos enfoques en los cuales se visualiza una acción clara de los aspectos relacionados con la educación y la memoria.

En el enfoque participativo, se menciona lo siguiente: “El PIR se debe apoyar en un proceso de elaboración de una memoria histórica y colectiva, que permita a la población contextualizar el daño sufrido, reconocerse como sujetos de derechos, responder a sus demandas de reparación y acceder a la justicia” (CVR 2003: IX, 157). Para el logro de este enfoque se hace necesaria la creación y promoción de espacios que puedan dar lugar a desarrollar y acoger diversas narrativas; de esta manera, el enfoque participativo tendrá un sentido de acción claro y concreto. En relación con ello, la CVR señala que: “Para lograr que este enfoque refuerce la integralidad del PIR será necesario fortalecer las organizaciones y los liderazgos y la capacidad de los pobladores como agentes activos en la resolución de sus problemas, y así favorecer el proceso de reconstrucción del tejido social” (CVR 2003: IX, 158). Consideramos que el desarrollo de programas pedagógicos que trabajen la reconstrucción de la memoria contribuirá a procesar el pasado y motivará miradas esperanzadoras del futuro. La implementación de estos programas será un elemento clave en el desarrollo de este enfoque.

En relación con el enfoque intercultural, podemos decir que busca no solo visualizar la diversidad étnica existente sino también pone su atención en el diálogo como vía para lograr relaciones horizontales. Sobre este enfoque, la CVR precisa lo siguiente: “[...] el enfoque intercultural intenta no sólo respetar las diferencias existentes en el país, sino trabajar con ellas desde una perspectiva de diálogo entre sujetos distintos. A través de este diálogo se enfatiza una búsqueda de relaciones equitativas entre todos quienes conforman la sociedad peruana” (CVR 2003: IX, 158). Este acercamiento entre *otros*,

que es el punto de partida para un reconocimiento, lleva consigo un gran componente pedagógico que es necesario considerar en el desarrollo de este enfoque.

En relación con el enfoque de género, la CVR señala lo siguiente:

El enfoque descansa en el propósito de incrementar la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y así asegurar que las mujeres obtengan mayor voz sobre las condiciones generales de su situación [...] busca generar conciencia entre los distintos miembros de la colectividad sobre las diferencias e inequidades estructurales de género existentes al interior de la comunidad. (CVR 2003: IX, 158)

Para el logro de este enfoque es importante el establecimiento de procesos participativos pedagógicos que estén orientados, por una parte, al desarrollo de la autoestima de las mujeres y, por otra, al análisis cultural de cada contexto, para así identificar las posibilidades de mejora de las relaciones entre varones y mujeres.

La CVR se refiere al enfoque simbólico de la siguiente manera: “Lo simbólico como enfoque incorpora el desarrollo y el restablecimiento de la confianza entre los ciudadanos, pues fomenta una actitud de acercamiento entre los miembros de una comunidad política que se vio fragmentada como consecuencia de la violencia” (CVR 2003: IX, 159). Todo proceso pedagógico se desarrolla por medio de la interrelación de personas; en la plataforma educativa, el empleo de símbolos y rituales tiene carácter formativo y de consolidación de relaciones que fortalecen el tejido social.

En el enfoque psicosocial se aprecia también la presencia pedagógica; sin embargo, se ha preferido hacer énfasis en el participativo, intercultural, de género y simbólico, pues creemos que el desarrollo de estos enfoques está basado fuertemente en un componente pedagógico y de reconstrucción de la memoria.

El PIR comprende seis programas de reparación: reparaciones simbólicas, en salud, en educación, restitución de derechos del ciudadano, reparaciones económicas y reparaciones colectivas.

A continuación nos referiremos solo a los programas en los cuales se evidencian aspectos relacionados con un enfoque pedagógico y de memoria.

3.1.2.1. Reparaciones simbólicas

Se entiende como reparaciones simbólicas a una serie de acciones promovidas por el Estado con el fin de restablecer el tejido social y propiciar una reconciliación entre los peruanos y peruanas. En relación con estas acciones, la CVR señala lo siguiente:

Para facilitar y fomentar un proceso de recuperación de los derechos y la dignidad que fueron arrebatados a los ciudadanos, en particular, los habitantes de los territorios directamente afectados, es esencial que tales actos o medidas lleven un “mensaje” dirigido al conjunto de la nación, comprensible para las mayorías, las diversas etnias y culturas del país, incluyendo, en lo posible, a los menores de edad. (CVR 2003: IX, 159-160)

Para que el mensaje pueda ser captado e interiorizado en toda su magnitud, debe estar orientado por procesos pedagógicos que permitan el desarrollo de aprendizajes y habilidades como el diálogo, la escucha, la acogida; de esta manera, se logrará una comprensión de la diversidad y pluriculturalidad del país. En este ejercicio, la narrativa cumple un papel muy importante, pues, a partir de esta, se podrá identificar las diversas realidades de quienes fueron afectados. Asimismo, es importante resaltar el uso de rituales —elemento importante en lo simbólico— en este proceso, ya que por medio de ellos se logrará restablecer la confianza y las relaciones armónicas.

En relación con el potencial formador de lo simbólico, la CVR señala: “Es oportuno subrayar la naturaleza pedagógica de todo el componente simbólico. Si el mensaje subyacente es adecuadamente percibido por la población, puede y debe contribuir a formar conciencia sobre aquello que nunca debió haber ocurrido” (CVR 2003: IX, 160). En este sentido, la ejecución de programas pedagógicos tiene gran importancia para el desarrollo de este tipo de reparación.

El aprendizaje para el futuro es otro aspecto importante vinculado con lo formativo. Sobre este aprendizaje, la CVR señala: “Los procesos simbólicos permitirán extraer de las crisis de violencia enseñanzas históricas sobre las causas que condujeron a esa eclosión destructiva” (CVR 2003: IX, 160). Resulta necesario, entonces, propiciar procesos de reconstrucción de la memoria que contribuyan a identificar, en diversas situaciones, las variables que originan violencia y, a partir de ellas, establecer compromisos que contribuyan a la no repetición.

La CVR establece cuatro componentes del programa de reparación simbólica:

1. Gestos públicos
2. Actos de reconocimiento
3. Recordatorios o lugares de la memoria
4. Actos que conduzcan hacia la reconciliación

Los gestos públicos que señala la CVR son los siguientes: respaldo expreso al *Informe Final* de la CVR, disculpas al país de parte de los más altos responsables del Estado, cartas a las víctimas o a sus familiares, ceremonias públicas de explicación de la verdad.

Queremos detenernos en este último gesto público por considerar que en él se visualiza un importante componente referido a la reconstrucción de la memoria. En la ceremonia pública cada víctima expresa su verdad a través de las diversas narrativas; por ello, que el Estado reconozca y permita la expresión de lo vivido por los afectados es símbolo de recuperación de la dignidad. La CVR señala que: “El conocimiento de la verdad es una demanda fundamental de las víctimas, razón por la cual resulta conveniente que además de la difusión masiva del Informe de la CVR se pueda llegar a los lugares más emblemáticos del proceso de la violencia y por ende, más necesitados de reparación, a través de sesiones, audiencias u otros eventos, con la presencia de representantes del Estado” (CVR 2003: IX, 162)

En relación con los actos de reconocimiento, la CVR señala las siguientes acciones: reconocimiento de todas las víctimas del conflicto armado interno, restauración de la confianza ciudadana en los inocentes que sufrieron prisión, reconocimiento de líderes sociales y autoridades civiles, reconocimiento de miembros de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional, y el reconocimiento a los gobiernos locales como la primera representación política de la ciudadanía.

De los acciones nombradas queremos referirnos, en primer lugar, al reconocimiento de todas las víctimas del conflicto armado interno. La CVR recomienda que el Congreso de la República declare el «Día de Homenaje a todas las víctimas de la violencia», la fecha de la entrega oficial del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación al Presidente de la República y a los titulares de los otros poderes del Estado.” (CVR 2003: IX, 163). Esta propuesta favorecerá el establecimiento de la memoria y propiciará el espacio para el desarrollo de reflexiones en el país.

En segundo lugar, queremos referirnos, también, al reconocimiento de líderes sociales y autoridades civiles. Sobre esta actividad, la CVR puntualiza: “El reconocimiento a

estas personas civiles que fallecieron es fundamental para la construcción de una nueva memoria histórica” (CVR 2003: IX, 164). La CVR plantea la importancia de que el sector educación pueda ser un ente activo en la ejecución de este reconocimiento; manifiesta que sería importante lo siguiente: “[...] rebautizar un centro educativo con el nombre de una víctima o de un grupo de ellas, se configura como un símbolo de reparación moral” (CVR 2003: IX, 164). Además, en este mismo sentido, la CVR propone:

La CVR recomienda que los organismos pertinentes del Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y las autoridades municipales cuando sea el caso, den el nombre de civiles que fallecieron al enfrentarse a la lógica de militarización y al promover la defensa de los derechos humanos a Centros Educativos (primarios y secundarios) y que se establezca una conmemoración en el día de su nacimiento, que se repetirá año tras año, en la cual se enaltecerán los valores cívicos de la víctima. Será importante que a estas ceremonias asistan los familiares de la víctima y alguna autoridad local (CVR 2003: IX, 164-165)

Esta acción favorecerá los procesos educativos interdisciplinarios dentro de los colegios y contribuirá al ejercicio de reconstrucción de la memoria de toda la comunidad educativa.

En relación con los reconocimientos o lugares de la memoria, la CVR propone espacios de la memoria en los cementerios y espacios de la memoria en plazas o parques públicos. Estos espacios contribuirían como vehículos en los cuales la memoria se hace presente en la sociedad; utilizarlos y darles vida aportará también una carga pedagógica importante. La CVR propone, dentro de este aspecto, la construcción de un espacio de la memoria que sirva de referente a las futuras generaciones; señala lo siguiente: “Es importante ubicar espacios destinados a la memoria y el recuerdo del proceso en la capital de la República por ser un lugar de referencia para todos los peruanos, así como en las capitales de los departamentos afectados” (CVR 2003: IX, 166).

En relación con los actos que conduzcan a la reconciliación, la CVR menciona que es importante establecer cambios en símbolos asociados con la violencia en los territorios afectados. Asimismo, considera importante una resignificación de símbolos, erradicando de esta manera significados presentes en la violación de los derechos humanos. En este sentido, la CVR señala la importancia del cierre o el cambio de uso de lugares que están asociados con las violaciones de derechos humanos. Además,

exhorta al Poder Judicial a resignificar el sistema penitenciario para que pueda ser un espacio de rehabilitación que le permita al interno una formación y un trabajo (CVR 2003: IX, 167-168).

3.1.2.2. Reparaciones en salud

Las reparaciones en materia de salud abarcan tanto la física como la mental, la de las víctimas directas como la de las indirectas, es decir, los familiares.

Este programa abarca los siguientes aspectos: capacitaciones, recuperación integral desde la intervención comunitaria, recuperación desde la intervención clínica, acceso a la salud, promoción y prevención.

De los mencionados, vamos a ocuparnos, en un primer momento, de los aspectos de recuperación integral desde la intervención comunitaria y, en un segundo momento, de la promoción y prevención; ambos aspectos por estar vinculados directamente con nuestro objeto de estudio.

En relación con la recuperación integral desde la intervención comunitaria, la CVR propone la recuperación de la memoria histórica. Sobre este aspecto, la CVR recomienda:

[...] iniciar procesos de recuperación de la memoria histórica y colectiva en las comunidades afectadas por el conflicto armado interno. La finalidad es contribuir a devolver identidad y raíces a quienes sienten que han perdido su propio pasado. Podrá desarrollarse en coordinación con las instituciones locales que gozan de confianza en las comunidades afectadas, utilizando metodologías de trabajo grupal que incorporen soporte emocional para facilitar el procesamiento de las experiencias traumáticas. (CVR 2003: IX, 173)

Identificamos en esta recomendación un importante componente pedagógico basado en metodologías que contribuirían a la recuperación de la memoria, tanto individual como colectiva. Aquí el trabajo sobre la base de las narrativas se convierte en una herramienta indispensable para la recuperación de la identidad.

La siguiente recomendación va enfocada al resultado del proceso de reconstrucción de las memorias: “La CVR recomienda que la memoria histórica y colectiva recuperada sea presentada a las comunidades afectadas con participación activa de la población, de sus organizaciones y líderes, y bajo la forma que ella misma decida” (CVR 2003: IX, 173)

Esta expresión, que se manifiesta en la esfera pública, tiene como finalidad visibilizarse y avanzar en la reconstrucción del tejido social.

En relación con la promoción y prevención, la CVR identifica la presencia de un componente de educación y sensibilización; por ello, menciona lo siguiente: “La comisión recomienda desarrollar acciones de educación, difusión y sensibilización sobre las secuelas de la violencia y sobre su incidencia en los actuales problemas sociales” (CVR 2003: IX, 178). Estas acciones parten del desarrollo de programas educativos que van desde el ámbito formal hasta todas las formas de educación no formal. En ambos ámbitos, el uso de metodologías pertinentes para la reconstrucción de la memoria garantizará el éxito de los programas.

La CVR continúa con la mención y señala lo siguiente: “La comisión recomienda realizar actividades de rescate de los valores y de la cultura local a través de campañas realizadas en coordinación con instituciones públicas y privadas, iglesias y otras organizaciones. Ej. talleres de narrativa, de expresión artística, etc.” (CVR 2003: IX, 178). El desarrollo de estas actividades puede partir del ámbito formal educativo y llegar hasta la comunidad en general. La escuela, como agente de cambio social, tiene la capacidad de lograr una incidencia significativa en la comunidad.

4. Consideraciones finales

Al término de este estudio que abarca el marco referencial del conflicto armado interno en el Perú, es urgente señalar la importancia del trabajo pedagógico de la memoria como elemento primordial de prevención de situaciones violentas y como elemento necesario para lograr reparaciones efectivas y significativas en la población.

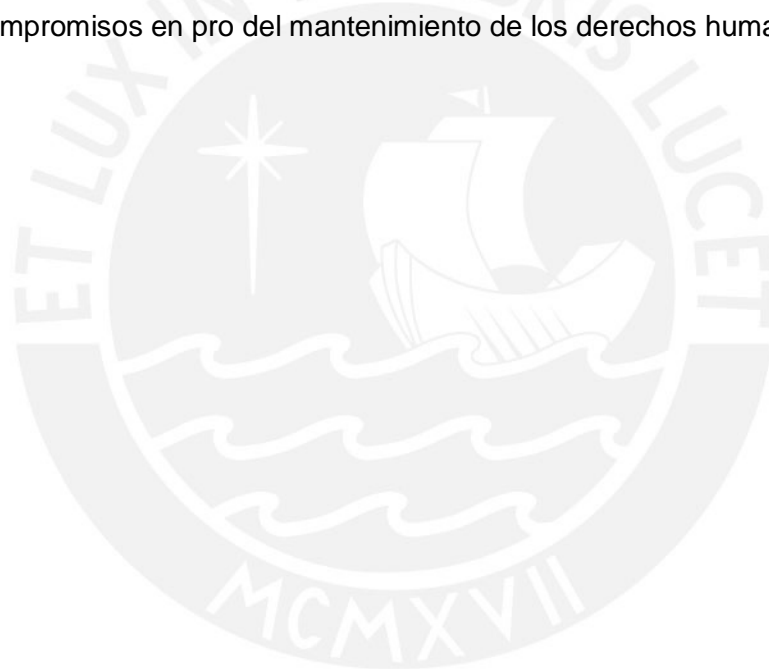
El reconstruir las memorias por medio de un enfoque pedagógico, como se trató en la primera parte del estudio, es un ejercicio fundamental para el desarrollo de la identidad del grupo humano; además, a partir de allí, se puede establecer nuevos órdenes sociales en los cuales la democracia, la justicia y el respeto a los derechos humanos

sean la garantía para una convivencia pacífica, que evite la repetición de actos violentos que degradan la condición humana.

Por este motivo, identificar la presencia del enfoque pedagógico en las recomendaciones y conclusiones de la CVR supone el establecimiento de compromisos que favorecerán el desarrollo de una auténtica reparación y solo de esta manera se podrá acceder al establecimiento de un nuevo orden social.

En ese sentido, el curso taller Memoria en la Escuela que analizaremos a continuación, busca ser una respuesta a las recomendaciones de CVR, no solo en la línea de reparación sino también de reivindicación de la víctima.

Este programa que analizaremos seguidamente se desarrolla bajo el enfoque pedagógico de la memoria y tiene como norte propiciar espacio de reflexión que concrete compromisos en pro del mantenimiento de los derechos humanos.



PARTE III

ANÁLISIS DEL PROYECTO “MEMORIA EN LA ESCUELA”

Después de haber realizado la reflexión teórica sobre los contenidos que encierra la pedagogía de la memoria, su relación con los derechos humanos y cómo ambos tienen gran repercusión e incidencia en la formación de un nuevo orden social en el cual se respeten los derechos de cada uno; y luego de haber tratado también lo que significó para el Perú el tiempo del conflicto armado interno, cómo afectó a los ciudadanos y cómo los docentes tuvieron un papel representativo durante este y cómo luego el Estado hace una reflexión de ello por medio de la CVR; nos situamos frente a una experiencia que busca recoger ambas reflexiones teóricas y interpretarlas con miras hacia una construcción de un futuro más humano, pacífico y humanizador.

En este sentido, analizaremos el curso taller “Memoria en la Escuela”, que fue un programa desarrollado como respuesta a las recomendaciones que hizo la CVR. En él se trabaja de forma pedagógica la reconstrucción de la memoria con el objetivo de que a partir de ello se inicie una formación en derechos humanos que tenga como resultado el despertar el compromiso con la construcción de un nuevo tejido social en el ámbito que le corresponda a cada uno.

A lo largo del desarrollo de este apartado daremos a conocer:

- La fundamentación
- Los lineamientos del trabajo
- Los objetivos

- Los temas y metodología desarrollados durante el curso taller
 - Los resultados y análisis del curso taller: impactos logrados tanto a nivel personal, laboral e institucional
 - Las conclusiones del curso taller
1. Proyecto “Memoria en la Escuela”. Una respuesta a la necesidad social del contexto

“Memoria en la Escuela” surge como una propuesta basada en la pedagogía de la memoria. Alemania, durante los años de posguerra, mantiene un silencio por lo acontecido. A inicios de los años setenta, el movimiento estudiantil abre el diálogo sobre lo sucedido en la guerra. De esta manera, estudiantes y catedráticos incorporan en sus discusiones académicas temas relacionados al pasado reciente y abren de esta manera un debate reflexivo en la sociedad, con el fin de que los hechos que dañaron a la humanidad no vuelvan a repetirse.

Romper el silencio fue el reto más grande durante este tiempo; la cultura del silencio y totalitaria que se vivía desde tiempos de la guerra había paralizado hasta entonces todo intento de diálogo. El empezar a hablar sobre lo vivido, dar espacio a una serie de historias es el inicio para un conocimiento y reconocimiento de lo vivido.

En este sentido, el deseo de no repetición de estos acontecimientos pasa por vencer a esta cultura opresora. Para ello, se hace indispensable dar a conocer, narrar lo sucedido. En relación con ello, Schimpf- Herken menciona lo siguiente: “Recordar y contar las historias de los ausentes e incluirlos y reintegrarlos en un relato colectivo es el gran desafío de la educación actual” (2010: 7). La educación, entendida como elemento ético y transformador, es aquella que no está al margen de la sociedad sino, por el contrario, se sirve de ella para enseñar, incidir y transformar. De esta manera, se construye el enfoque pedagógico de la memoria.

Este enfoque postula, como ya se ha dado a conocer en el capítulo dedicado al marco teórico, que dada una situación de violencia que ha ocasionado fracturas sociales, se hace necesario abordar el tema de reconstrucción de las memorias desde de la propia historia de las personas, desde un enfoque biográfico, para a partir de allí generar lazos de reconocimiento propio y con el colectivo, afianzando la identidad propia y con el contexto. De esta manera, generar el espacio que permita establecer compromisos orientados a la no violencia y a la construcción pacífica de una sociedad.

Asimismo, esta propuesta cobra vigencia a partir de las recomendaciones de la CVR, específicamente en la mención a las reformas institucionales dirigidas al sector educación, así como en el Plan Integral de Reparaciones (PIR).

Como se ha podido mostrar en el marco referencial, la CVR, en relación con el PIR señala lo siguiente: “El PIR se debe apoyar en un proceso de elaboración de una memoria histórica y colectiva, que permita a la población contextualizar el daño sufrido, reconocerse como sujetos de derechos, responder a sus demandas de reparación y acceder a la justicia” (CVR 2003: IX, 157).

En este sentido, el curso taller “Memoria en la Escuela” busca colaborar con la reconstrucción de la memoria, en este caso específico de los docentes que han sufrido directa o indirectamente violencia durante el conflicto armado interno, y a partir de este paso generar una formación en derechos humanos. Es conveniente señalar que el enfoque pedagógico de la memoria se desarrolla con cualquier grupo humano y de cualquier ámbito laboral.

En este caso se ha elegido a docentes por la incidencia que tiene esta labor en la sociedad. Es importante señalar que diversas experiencias pedagógicas de memoria indican que es recomendable realizar este proceso con grupos del mismo ámbito laboral, ya que facilita la comprensión, identificación e incidencia de su labor profesional en situaciones de violencia. En relación con la experiencia con grupos de determinada especialidad, Elke Gryglewski —directora del Centro Pedagógico de la Casa de la Conferencia Wannsee, en Alemania—, señala lo siguiente: «Los miembros de cada grupo profesional pueden plantearse [...] la pregunta acerca de cuál ha sido la participación de su grupo profesional en la preparación y realización de la “solución final”» (Gryglewski 2002: 363). Entonces, de manera similar, en este caso los docentes podrán también identificar el papel que tuvo su profesión durante el conflicto armado interno y, a partir de allí, generarán vínculos y compromisos que contribuyan al desarrollo de una sociedad pacífica y respetuosa de los derechos del otro.

Es necesario señalar que, en la medida que ellos desarrollen un proceso pedagógico de reconstrucción de sus memorias, lograrán reconocerse en la historia, identificar factores que dieron como resultado situaciones violentas y, de esta manera, despertarán compromisos de no repetición y lograrán convertirse en agentes de cambio. Esto es muy importante, ya que su campo de acción es la formación de

futuros ciudadanos. Por ello, afianzar en ellos compromisos a favor del respeto de los derechos humanos es una necesidad urgente en el país.

Los docentes son los agentes de cambio en el sector educativo: está en sus manos desarrollar en los alumnos diversas capacidades que favorezcan y colaboren con la construcción de una sociedad respetuosa del otro y de los derechos de cada uno. De esta manera se contribuirá con el cumplimiento de las recomendaciones de la CVR, sobre todo con la que señala como necesidad lo siguiente: “Establecer un Plan de Estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento a la proclividad a la violencia; reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana” (CVR 2003: IX, 134).

Como ya hemos mencionado, los docentes tienen, por excelencia, la posibilidad que ninguna otra labor profesional tiene de formar ciudadanos para el futuro. Por ello, formarlos es la garantía para que puedan brindar una formación integral, que esté orientada a la construcción de una sociedad pacífica que garantice la toma de conciencia y genere compromisos para evitar dar cabida a ideologías totalitarias y a comportamientos violentos. Para este fin se hace necesario un ejercicio de memoria que proporcione una mirada crítica del pasado para obtener de estas enseñanzas que nos permitan la comprensión del presente y nos orienten hacia un futuro. Este es, en definitiva, el propósito de la pedagogía de la memoria y del curso taller “Memoria en la Escuela”.

2. Lineamiento del trabajo

El curso taller “Memoria en la Escuela” está planteado desde un enfoque participativo. Al mismo tiempo, cuenta con espacios que propician el trabajo y reflexión individual, así como el reconocimiento y valoración de la propia narrativa, es decir, parte desde la propia historia. Luego de unas dinámicas basadas en narrativas colectivas, los participantes lograrán encontrarse e identificarse entre sus propias historias y reconocerse como parte de un colectivo social. Después de este paso, el grupo, como unidad, va al encuentro de la historia y se identifica muchas veces dentro de las situaciones que violentaron las estructuras sociales. Aquí la experiencia de campo, las salidas a lugares representativos de la memoria, cumplen un papel fundamental, ya que a partir de la reflexión y análisis que se realice de ellos se buscará generar compromisos de no violencia. Estos partirán siempre desde el ámbito personal hasta llegar a lo laboral e institucional.

Como un elemento para concretar dichas aspiraciones, se plantea el espacio educativo, ya que a partir de allí se gesta la sociedad. En ese marco se inserta el método de proyectos como una herramienta desde la currícula para trabajar de forma interdisciplinaria el tema de memoria con los alumnos y alumnas. Con la ayuda de un asesoramiento y acompañamiento pedagógico constante, los docentes participantes podrán replicar la experiencia vivida con sus alumnos y alumnas, de tal manera que puedan realizar con ellos un proceso de reconocimiento y valoración similar al que experimentaron. Se plasma así un efecto multiplicador que contribuye al establecimiento de compromisos compartidos en pro de un nuevo orden social en el cual se respete la dignidad y los derechos de cada uno.

2.1. Objetivos del proyecto

2.1.1. Objetivo general

Abordar el tema de memoria con docentes de zonas consideradas de alto riesgo como respuesta al compromiso de formar educadores que sean capaces de incidir en la transformación y construcción de una cultura de paz.

2.1.2. Objetivos específicos

- a. Reconocer la memoria como un elemento para la comprensión del pasado y del presente desde una mirada crítica y que contribuya al reto de construir un futuro diferente más humano y humanizador.
- b. Identificar el tema de la memoria como camino necesario para la reconciliación con el pasado histórico.
- c. Generar conciencia crítica y pensamiento en los docentes que contribuyan a la comprensión de la coyuntura no solo nacional sino internacional.
- d. Identificar la relación entre memoria histórica, derechos humanos y escuela.

- e. Identificar los vehículos por los cuales se puede trabajar el tema de la memoria como proyecto en el aula.
- f. Elaborar con los docentes un proyecto interdisciplinar de la memoria para desarrollarlo en sus respectivas escuelas.

2.2. Metodología aplicada

La metodología aplicada durante el curso taller es inductiva-deductiva, ya que, en un primer momento, se partirá desde la propia experiencia hacia lo general, que viene a ser lo acontecido durante el tiempo del conflicto.

Para ello, se empleará un enfoque biográfico acompañado de narrativas; ello se desarrollará tanto de manera individual como colectiva. A partir de allí se generarán procesos de reconocimiento del otro.

En un segundo momento, por medio del método deductivo se logra identificar en el contexto del conflicto aquellos factores que lo hicieron posible y se reconoce cómo estos, aun actualmente, se repiten, en cierta medida, en contextos cotidianos particulares.

2.3. Población

El proyecto se inició con 40 docentes de diversas especialidades y culminó con 33, estos provenientes de las siguientes instituciones educativas: Fe y Alegría 10, 11 y 13, de Collique; Fe y Alegría 1, de Valdivieso; Fe y Alegría 17, de Villa El Salvador. Se eligió estos centros educativos, ya que pertenecieron a zonas que sufrieron violencia durante el tiempo del conflicto armado interno.

2.4. Duración

El proyecto se desarrolló en doce sesiones de cuatro horas cada una, durante tres meses: mayo, junio y julio del 2010.

2.5 Lugar de ejecución

El proyecto se realizó en las instalaciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

3. Desarrollo del proyecto

En este apartado daremos a conocer los siete ejes temáticos que se desarrollaron durante el curso taller, así como la metodología y proceso empleados con cada uno de ellos.

Los temas tratados fueron: memoria individual; memoria colectiva; historia y memoria: conflicto armado interno; conflicto en la sociedad; derechos humanos y memoria; vehículos de la memoria y proyectos interdisciplinarios de memoria.

A continuación daremos a conocer cada uno de ellos.

3.1. Memoria individual

El primer tema que se desarrolló en el curso taller fue denominado “Mi historia personal”: tuvo como objetivo acercarse a la memoria individual de cada participante. Para ello se partió, en un primer momento, de una dinámica denominada “¿Quién soy yo?”, cuyo objetivo era hacer memoria de la propia historia. El procedimiento de esta consistía en elaborar individualmente una propia línea de tiempo, remontarse con ella desde el lugar de procedencia, nacimiento, hasta el momento actual. Luego de esta reflexión personal se iniciaba un compartir en grupos; este finalizaba con la puesta en común de los sentimientos que había suscitado en los participantes durante la dinámica.

El segundo momento iniciaba con la introducción del tema de la memoria. Se trabajaron diversos conceptos y por grupos; finalmente, se realizó, por medio de una dinámica denominada *lluvia de ideas*, la construcción colectiva del concepto y la importancia de hacer memoria.

3.2. Memoria colectiva y contexto

Este segundo tema del curso taller se denominó “Reconstruyendo la historia de mi escuela”. Para ello se planteó, en primer lugar, reconstruir la historia de la institución educativa de donde provenían. Previamente se indicó traer a la sesión todo aquello que contribuyera a reconstruir la historia del centro. La dinámica planteada se denominó “El Recuento” y el procedimiento de esta consistía en mostrar las fuentes que les había permitido recuperar y dar a conocer la historia del centro. Este trabajo se realizó en dos partes: la primera en grupos y la segunda en una puesta en común. Es importante señalar que más de un grupo invitó a una persona protagonista de la historia del centro, quien dio testimonios en relación con lo vivido desde los inicios de la institución. Como se puede apreciar, el trabajo con las narrativas es un elemento esencial de la dinámica.

En un segundo lugar, por grupos de institución se reflexionó en torno a las siguientes cuestiones: ¿A qué pasado histórico responde mi escuela? ¿Con qué fin fue creada? ¿Qué busca? ¿Cuál es la misión que tiene la escuela en este contexto? ¿Qué momentos difíciles y gratificantes ha vivido mi escuela? ¿Cuál es mi misión como educador? Luego de esta reflexión, se dio pase a una puesta en común de lo trabajado.

En un tercer momento se planteó la relación entre memoria y educación a partir de la recogida de respuestas manifestadas en los plenarios. Se estableció la importancia de hacer el ejercicio de memoria desde la escuela y la relación que resulta entre los individuos que comparten este ejercicio. Los participantes identificaron que ello contribuía a afianzar lazos entre ellos, la comunidad y la institución; se identificaban como parte del conjunto. El tema de identidad salió a lucir en este proceso.

3.3. Aspectos fundamentales del contexto: conflicto armado interno

El tercer tema se denominó “Historia y memoria. De lo individual a lo colectivo”. Se inició con el recuento de lo trabajado anteriormente; se identificó las similitudes de experiencias y, a partir de ello, se planteó un recorrido por la historia del país. La

dinámica planteada fue reconocer los hechos más importantes que tenían algún tipo de relación con ellos, se marcó como punto de inicio partir de 1900 hasta la actualidad. Para ello se elaboró una línea de tiempo con intervalo de cada década y los participantes en plenario identificaban los acontecimientos más resaltantes de la historia en relación con ellos. Es importante señalar que durante este ejercicio lo que más señalaron los participantes fue lo vivido durante los años setenta, crisis de magisterio; ochenta y noventa, el conflicto armado interno; dos mil, gobierno de transición e instauración de la CVR.

En un segundo momento, se reflexionó sobre la importancia de hacer ese recuento histórico y vincularlo con los acontecimientos significativos de la propia memoria. Se amplió el plenario con contenidos conceptuales que reforzaban el tema de identidad, reconocimiento, valoración de la historia compartida.

En un tercer momento, se presentó un video sobre un pueblo llamado Paraíso, que fue atacado durante el tiempo del conflicto y que, luego de ello, reconstruía su historia por medio de narrativas: ello con miras de establecer un nuevo orden, pacífico, solidario y justo. A partir de esto se generó una dinámica grupal con las siguientes cuestiones: ¿Por qué es importante reconstruir la memoria para Paraíso? ¿Qué nos enseña Paraíso hoy en día? Finalmente, se hizo una puesta en común y se puntualizó la importancia de hacer memoria y cómo este ejercicio es necesario para el establecimiento de un nuevo orden social, en el cual se reconozca a cada uno como ser humano y, por tanto, merecedores de los mismos derechos.

3.4. Memoria del conflicto en la sociedad

El cuarto tema desarrollado se denominó “Mirando y tocando lo sucedido”. Se realizó durante toda una jornada. Se inició la sesión con la proyección de un video sobre el conflicto armado, elaborado por la CVR. Se hizo, por grupos, una reflexión identificando las causas que desataron el conflicto. Luego se partió hacia el memorial “El Ojo que llora”, en coordinación con Aprodeh. Se introdujo a los participantes hacia el sentido del memorial y se realizó un ritual, que se denominó “Acogida de la historia del otro en mi propia historia”. Este tuvo como objetivo reconocer al otro, su sufrimiento, su historia y, mediante la acogida, devolverle la dignidad. Para ello se entregó a cada uno una piedra con un nombre grabado; se realizó una dinámica de reconocimiento de la historia de la persona que tenían representada en sus manos y

luego se procedió a colocar las piedras con los nombres de víctimas del conflicto en un lugar que forma parte del recorrido del memorial.

Luego, a manera de puesta en común, se abrió un espacio en cual los participantes manifestaron la importancia de hacer memoria en el memorial.

Después de terminada la experiencia en el memorial, nos dirigimos hacia el Centro de Documentación de la Defensoría del Pueblo. Allí los participantes recibieron una breve sesión —por parte de la responsable del área pedagógica— de cómo están documentados los acontecimientos del conflicto. Se les mostró actas y diversos documentos, los cuales pudieron leer y revisar. Encontraron, además, varios testimonios, algunos escritos a mano por las propias víctimas. Aquí también se generó un espacio para que los participantes puedan manifestar su sentir frente a lo que estaban experimentando.

En un tercer momento, ya en las instalaciones iniciales, se dio inicio al trabajo de reflexión por grupos sobre lo que les había despertado a cada uno lo vivido y qué respuesta podrían dar desde lo que les toca. Se realizó una puesta en común; es importante señalar que en este plenario se identificó la necesidad de iniciar una formación de derechos humanos para evitar a futuro que acontecimientos violentos se repitan. Luego del plenario, se propuso que cada uno de los participantes pensara en una estrategia para revertir lo que se había identificado antes de salir a las visitas, es decir, las causas que originaron el conflicto armado. Esto se realizó mediante otro ritual, que fue denominado “Del dolor a la esperanza”.

3.5. Derechos humanos y memoria

El quinto tema se denominó “Memoria, derechos humanos y escuela: un proyecto hecho realidad”. En un primer momento, a partir de la recogida de la experiencia anterior, se trabajó por grupos los siguientes contenidos: derechos humanos, concepto, objetivos. Luego de una puesta en común para unificar conceptos, se trabajó sobre los antecedentes de los derechos humanos y el porqué de la necesidad vigente.

A partir de esta dinámica se logró establecer la importancia y la relación que existe entre el ejercicio de la memoria y los derechos humanos. Luego se planteó identificar la relación que existe entre estos y la escuela. Se realizó una puesta en común sobre

la base de este tema y se identificaron situaciones en las cuales la escuela favorece o no al desarrollo de los derechos humanos. Los participantes dieron a conocer las variables que están alrededor de esta situación.

Finalmente, se estableció la necesidad de que la escuela sea formadora en derechos humanos para que, a partir de allí, se genere un efecto multiplicador en la comunidad educativa; para ello, se estableció como estrategia el trabajo de proyectos interdisciplinarios de memoria. Los docentes presentaron posibilidades para la ejecución de ello. El tema sobre ejecución de un proyecto se desarrolló durante dos sesiones.

3.6. Vehículos de la memoria

Este tema, denominado “Vehículos de la memoria”, tuvo como fin que los participantes identifiquen qué es lo que contribuía para que se pueda trabajar y transmitir la memoria. Los participantes, a manera de una metacognición grupal, identificaron qué de lo trabajado hasta ese momento había servido como transmisor de la memoria. Luego se realizó una puesta en común, en la cual identificaron que las visitas y dinámicas realizadas contribuyeron a que se pueda transmitir la memoria de los que habían sido víctimas del conflicto. Se presentó, a continuación, diversos ejemplos que funcionan como vehículos de la memoria en diferentes países.

Finalmente, en grupos, realizaron una dinámica llamada “Buscando mis vehículos de memoria”, en la cual representaron, a partir de lo vivido, aquello que para ellos sería un vehículo de la memoria.

3.7. Proyectos interdisciplinarios de memoria

En el tema denominado “Proyecto interdisciplinar de memoria”, los participantes fueron instruidos sobre el método de proyectos interdisciplinarios. De esta manera se les dotaba de insumos para poder elaborar, por medio del currículo, proyectos orientados a la reconstrucción de la memoria. El objetivo de la elaboración y aplicación de este con sus alumnos era poder replicar, de alguna manera, con ellos la experiencia vivida y despertar en los adolescentes compromisos para la construcción de un nuevo orden

social, que parta desde la realidad que viven en las aulas hasta llegar a sus familias. De esta manera, los docentes participantes se convertían en agentes multiplicadores.

Este tema se desarrolló durante dos sesiones, en las cuales los docentes contaron con un asesoramiento y acompañamiento para la elaboración de sus proyectos. Finalmente, culminaron el diseño de este y lograron aplicarlo en sus respectivas instituciones educativas.

4. Resultados del curso taller “Memoria en la escuela”

El curso taller “Memoria en la escuela” dio como resultado principal que los docentes vivan la experiencia del proceso de reconstrucción de memoria, que puedan valorar ello como elemento fundamental para el trabajo de derechos humanos y que a partir de allí se comprometan con la formación de estos. Asimismo, otro resultado de este proceso fue la ejecución del proyecto interdisciplinar de memoria, que se llevó a cabo en los cinco colegios.

El curso taller “Memoria en la escuela” culminó con la presentación de proyectos ejecutados. Luego de ello, se evaluó con los docentes participantes el proceso vivido. Para este fin se aplicó dos instrumentos que tuvieron como objetivo recoger impresiones y medir el impacto obtenido, tanto a nivel personal como de incidencia laboral

A continuación, se describirá los instrumentos utilizados para la recolección de información.

4.1. Descripción de los instrumentos

Los instrumentos empleados para la recolección de la información constan de dos cuestionarios. El primero, «Evaluación “Memoria en la escuela”», consta de seis partes (véase el anexo 1). La primera estuvo dirigida a obtener información sobre el contenido temático trabajado y está conformada por cuatro ítems. La segunda tuvo como finalidad abordar la transmisión del contenido y la metodología empleada; constó de siete ítems. La tercera buscaba evaluar el desempeño de las facilitadoras del curso; para ello, se utilizó un cuadro con siete ítems para marcar. La cuarta estuvo dirigida a

obtener información sobre el impacto del curso; constó de tres ítems. La quinta y la sexta partes estuvieron orientadas a recoger sugerencias y comentarios del proceso.

El segundo cuestionario, llamado “El recuento de lo vivido”, tuvo como objetivo recoger información sobre lo que se aprendió en relación con los contenidos trabajados en el curso-taller. Este instrumento constó de ocho preguntas que buscaron puntualizar algunos conceptos e indagar sobre cómo habían sido percibidos para su aplicación (véase el anexo 2).

A continuación, se dará a conocer los resultados y el análisis de la información obtenida de ambos instrumentos. Para mayor facilidad del lector, se enunciará cada uno de los ítems y luego se dará la interpretación de cada uno.

4.2. Análisis e interpretación de la información

Los cuestionarios se aplicaron a 31 de los 33 asistentes del curso. Los resultados de estos han sido clasificados en relación con dos aspectos.

El primero, orientado a obtener información sobre el impacto interno del curso taller, y, el segundo, sobre el impacto externo. Ambos cuestionarios se aplicaron el mismo día en la última sesión del taller.

Es importante mencionar que nos referiremos al resultado obtenido a nivel de porcentajes y, a partir de ello, se hará la interpretación en relación con cada ítem. Los gráficos porcentuales, al igual que el vaciado de cada una de las respuestas de los participantes por ítem, los encontraremos en los anexos respectivos.

Es conveniente, también, señalar que durante el análisis de la información nos apoyaremos en algunas de las respuestas que han manifestado los participantes, las cuales, para su mejor identificación, las enunciaremos mediante comillas (“ ”).

4.2.1. Impacto interno

El impacto interno gira en relación con dos tópicos: el desarrollo del taller y lo aprendido.

Es importante indicar que dentro de cada tópico existen subdivisiones, las cuales pretenden dar información puntual y específica. Cada subdivisión, asimismo, está formada por un conjunto de ítems, los cuales se señalarán previamente.

A continuación, iniciaremos el análisis de los tópicos respectivos.

4.2.1.1. Desarrollo del taller

Los ítems que nos dan información sobre el desarrollo del taller han sido subdivididos en relación con tres aspectos:

- Selección de contenido temático
- Transmisión del contenido. Uso de metodologías
- Sobre los facilitadores

Para facilidad del lector, enunciaremos cada uno de ellos con las letras a, b y c.

a. Selección de contenido temático

Los ítems que nos dan información de ello son cuatro:

1. Los temas tratados en el curso fueron significativos para su labor pedagógica: Sí/ No; ¿Por qué?
2. Mencione qué contenidos del curso le han sido de mayor utilidad y porqué.
3. Mencione qué contenidos le hubiera gustado profundizar más.
4. Mencione qué contenidos en relación con el tema percibe que no se han trabajado y que hubiera sido de utilidad para su labor pedagógica.

Una vez enunciados, se continuará con la interpretación y análisis de cada uno.

1. Los temas tratados en el curso fueron significativos para su labor pedagógica: Sí/ No; ¿Por qué?

En relación con este ítem, veintiocho (28) personas señalaron que sí les fueron significativos; esto representa el 85% del total de participantes. Dos (2) estuvieron ausentes al momento de la aplicación; tres personas no respondieron la pregunta.

Los diversos motivos que han señalado los participantes se han agrupado en torno a tres aspectos:

- El primero, refiere a que el curso taller permitió la reflexión en torno a la memoria histórica, tanto personal como colectiva. Como resultado señalan que esto contribuyó a desarrollar su identidad, a valorar la importancia de hacer memoria y, con ello, conocer y analizar los hechos que ocasionaron violencia en el país. Algunas menciones señalan en relación con ello: “Nos permite recuperar nuestra identidad, afirmar nuestra autoestima, conocer nuestro pasado”; “Porque nos motivan a amar más nuestro país, valorar nuestra historia, nuestros antepasados, nuestra identidad”. Asimismo, los participantes lograron establecer compromisos de no repetición: “Sirvió para recordar nuestro pasado, reflexionar sobre los hechos acontecidos, lograr la concientización y promover una cultura de paz”; “Nos ayudó a recordar los temas históricos (violencia) de nuestro país y poder ver que esto no se debe repetir”. Indicaron también que el tema les abrió puertas para el trabajo con sus alumnos y lograron reflexionar con ellos sobre sus derechos y deberes: “Nos da luz para elaborar nuestros proyectos y tratar de la memoria, que es muy importante para que la historia de horror no se repita”.
- El segundo aspecto identificado en las respuestas de los docentes refiere a que lo desarrollado en el curso taller son temas que se pueden trabajar en el aula. Con esta mención, los participantes dan a conocer que los temas de memoria y derechos humanos son importantes y pueden ser trabajados en el aula, ya que contribuyen en la formación de personas comprometidas con la construcción de paz: “Se pueden aplicar en el aula y ayuda al crecimiento personal de nuestros alumnos”; “Nos ayuda al desarrollo de la persona como ser humano capaz de transformar su realidad en búsqueda del bien común”. Otros participantes mencionan que el tratar estos temas en el aula ha enriquecido y reorientado su práctica pedagógica, ha despertado el compromiso de formar personas: “Tiene relación con nuestra misión de formar personas”; “Nos ayudaron a reorientar y cambiar nuestra práctica docente, nos enriquecieron bastante y nos ayudaron a aprender a desaprender”. Es importante señalar, también, en este aspecto, que los docentes consideran que la persona debe ser consciente de la importancia de hacer memoria porque el

individuo es producto de esa historia y mucho de su actuar se deberá a la experiencia vivida. De ahí, también, la importancia de trabajar este tema con los alumnos y padres: “Nos ayudaron a conocer y construir; entender el porqué es tan importante trabajar la memoria en nuestra escuela”; “Me permitió llegar a los padres y niños en lo que tenía que trabajar, para que conozcan lo sucedido en el país y que se comprometan juntos a que no se repita la violencia”.

- El tercer aspecto identificado tiene que ver con la relación de estos temas y la experiencia personal. Los docentes refieren que son temas significativos y no ajenos a su realidad. En este aspecto, agrupamos cuatro respuestas; sin embargo, creemos que también esta referencia se visualiza en el primer aspecto, ya que señalan la importancia de hacer memoria de lo vivido, que es, en realidad, su experiencia: “Son temas relacionados, reflexionados y valorados en sus vidas”; “No son ajenos a nuestra vida diaria”.

Estos aspectos, el primero y el tercero, son importantes para nuestra investigación, ya que, como se sabe, los docentes participantes han experimentado de forma directa o indirecta situaciones violentas durante el conflicto armado. Entonces, visualizar en sus respuestas que identifican estas temáticas como importantes, porque el hacer memoria los refiere a volver a mirar la experiencia vivida y ello contribuye para el fortalecimiento de su identidad y de los compromisos a futuro, significa que han logrado identificar la importancia y trascendencia de hacer memoria.

2. Mencione qué contenidos del curso le han sido de mayor utilidad y porqué

Los docentes participantes identificaron diversos temas tratados, algunos de forma transversal, durante el curso taller (véanse los anexos de resultados “Memoria en la Escuela”). Entre los temas que más destacan encontramos los referidos a los derechos (derechos humanos, del niño, a la vida y dignidad humana); dieciocho (18) personas refieren a ello como tema significativo; veinticinco (25) participantes refieren que al tema de memoria, y puntualizaron los temas de memoria individual y colectiva, el construir la historia y los vehículos de la memoria; también se mencionó una estrategia de recuperación de la memoria, como el árbol genealógico. Es conveniente señalar, también, que el resto de anotaciones estaban dispersas entre temáticas como iglesia, reino de Dios, atención a conflictos, etcétera.

Con este resultado podemos interpretar que los temas más apreciados por los docentes son aquellos que permiten el conocimiento de la persona y su convivencia pacífica; todo ello, basado en el respeto a los demás. Esto puede llevarnos a pensar que la realidad que viven muchos sectores de nuestra sociedad, especialmente

aquellos que han sufrido violencia por el conflicto armado, es aún violenta, por lo que existe la necesidad de construir una comunidad pacífica y justa; por ello, el énfasis en temas de derechos y memoria.

3. Mencione qué contenidos le hubiera gustado profundizar más

En este ítem los participantes señalaron los contenidos como derechos humanos, proyectos en el aula, historia y memoria, estrategias para desarrollar la memoria colectiva, contenidos transversales, entre otros.

Entre lo más representativo de las menciones encontramos a diez (10) personas que indicaron que les hubiese gustado profundizar más en el tema de derechos humanos; esto posiblemente responda a la necesidad que tienen de conocer aun más este tema, ya que las zonas de donde provienen los docentes son aún muy susceptibles de sufrir violencia. Cinco (5) personas se refirieron al tema de proyectos en el aula, específicamente, a los modelos de proyectos. Es importante señalar que el objetivo del curso taller no era especializar a los participantes en el uso de proyectos, sino que se sirvan de ellos para desarrollar el tema de memoria con los alumnos; sin embargo, podemos observar que es un tema que les interesó. Las otras menciones, como historia y memoria, estrategias para trabajarla o temas transversales tienen 3 apariciones; esto muestra también un interés en seguir profundizando en ello.

4. Mencione qué contenidos en relación con el tema percibe que no se han trabajado y que hubiera sido de utilidad para su labor pedagógica

En este ítem, los docentes participantes señalaron, en primer lugar, que se trabajaron todos los temas adecuadamente. Entre los temas que señalan que no se trabajaron figuran los referidos al conflicto y estrategias de solución: es interesante esta mención ya que nos remite a la necesidad que tienen los docentes para buscar solución a situaciones conflictivas.

Es importante señalar, también, que llama la atención que tres docentes señalen la memoria local como un aspecto que no se ha trabajado y que sería útil. Esto nos hace notar que posiblemente algunos no han logrado identificar lo local como parte del proceso de reconstrucción de la memoria.

b. Transmisión del contenido. Uso de metodologías

En este aspecto, los ítems considerados recogen información sobre la metodología utilizada para trabajar el tema de la memoria. Estos son:

1. La relación establecida entre el contenido y el entorno de la realidad fue: Muy Buena/Buena/Regular/Por Mejorar- ¿Por qué?
2. La metodología, dinámicas y estrategias empleadas durante el curso fueron a su criterio: Muy Buena/ Buena/Regular/Por Mejorar- ¿Por qué?
3. Los recursos, medios y materiales utilizados durante las sesiones del curso fueron: Muy Bueno/Bueno/Regular/Por Mejorar- ¿Por qué?
4. La claridad para tratar los contenidos del curso fue: Muy Buena/ Buena/Regular/Por Mejorar- ¿Por qué?
5. El tiempo de desarrollo de las sesiones (8.30 a.m. a 12.30 p.m.) fue: Muy Bueno/ Bueno/Regular/Por Mejorar- ¿Por qué?
6. El día elegido para impartir las sesiones del curso fue: Muy Bueno/ Bueno/Regular/Por Mejorar-¿Por qué?
7. La locación física (salón) facilitó el desarrollo de las sesiones: Sí/Más o menos/No- ¿Por qué?

A continuación, la interpretación y análisis de cada uno de ellos.

1. La relación establecida entre el contenido y el entorno de la realidad fue: Muy Buena/ Buena/ Regular/Por Mejorar- por qué.

En esta pregunta dieciocho (18) participantes señalan que la relación entre el contenido y el entorno fue muy buena, nueve (9) la califican de buena. Ambos resultados forman el 82% de todos los participantes. Cuatro personas no responden, ningún participante señala que la relación estuvo regular o por mejorar.

Entre los motivos que los participantes consideran como muy buenas, se ha identificado tres grupos muy marcados: ello se ha deducido en torno a sus respuestas.

- El primer grupo manifiesta que durante el taller se dio una relación del pasado con el presente; los participantes refieren que lograron hacer un vínculo entre el pasado y el presente y ello les permitió ubicarse. Ellos refieren: “Se buscó ubicarnos en el presente”; “Nos permitió anexar el pasado con el presente”.

Señalan también que aprendieron a recordar, a hacer memoria; esta mención es muy importante, ya que nos muestra que el proceso de recuperación de la memoria les fue significativo, y lo reconocen como aprendizaje que va desde lo individual hacia lo colectivo: “He aprendido a recordar y a hacer memoria desde mi pasado hasta la actualidad, desde la memoria personal hasta la colectiva”.

- El segundo grupo de respuestas refieren a la relación de la historia personal con la colectiva. Los participantes identifican que el curso taller les permitió conocer su historia personal, comunal, y cómo se relaciona esta con lo vivido en el país, sobre todo en la época del terrorismo. Ellos refieren: “Conocimos y recordamos nuestra historia personal y lo que sucedió en el Perú en la época del terrorismo”. Asimismo, señalan la importancia del espacio reflexivo que se les brindó, ya que este permitió la relación con su propio trabajo pedagógico; es decir, reconocieron el compromiso que significa el hacer memoria y que le abre un trabajo significativo con sus alumnos: “Reflexionamos, vivenciamos momentos pasados, tomamos conciencia de nuestra historia y la relación con nuestro trabajo pedagógico”.
- El tercer grupo refiere la importancia de las salidas de campo durante el proceso vivido en el curso taller, ya que el experimentar personalmente una relación con las víctimas por medio de las visitas al memorial “El Ojo que Lloro” y al Centro de Documentación de la Defensoría del Pueblo, logró que ellos no solo se sensibilizaran sino que reconozcan la realidad histórica en un presente. Un participante menciona: «En todo momento se enmarcó en la realidad, nos reorientaron a estar 100% con los "pies en la tierra"». Esta referencia a los “pies en la tierra” tiene que ver con un llamado que les surgió a cada uno durante las visitas, y con el vínculo que lograron hacer de ello con el presente, es decir, la trascendencia.

En relación con la mención *buena*, los participantes dejan apreciar en sus respuestas dos aspectos fundamentales. El primero, la relación que existe entre los temas y el trabajo pedagógico en el aula, ya que señalan que la experiencia, por tener gran vínculo con el entorno, les abre la posibilidad para trabajar temas como derechos humanos, dignidad humana, historia familiar y comunal: “Se pueden trabajar varios temas, como derechos, dignidad humana, derecho a la vida, cómo resolver conflictos, historia personal y familiar, así como de la comunidad”.

El segundo aspecto refiere que la relación de la temática con el entorno no es ajena a la experiencia, es decir, lo han vivido; por tanto, tiene un valor para cada uno: “Son

temas relacionados, reflexionados y valorados en la vida”; “No son ajenos a nuestra vida diaria”.

2. La metodología, dinámicas y estrategias empleadas durante el curso fueron a su criterio: Muy Buena/ Buena/Regular/ Por Mejorar-por qué.

Los participantes manifestaron, en este ítem, estar satisfechos con la metodología utilizada en el curso taller. De las posibilidades de respuesta que se ofrecieron, dieciséis (16) señalaron como *muy buena* y once (11) como *buena*. Ambos resultados a nivel porcentual representan el 88% del total de participantes. Es conveniente señalar que ningún participante señaló aspectos como *regular* o *por mejorar*.

En relación con este ítem, podemos hacer las siguientes precisiones:

- Las respuestas referidas como *muy buenas* hicieron mención a las dinámicas que se desarrollaron durante el curso taller, ya que estas los mantenían motivados y permitían el desempeño activo de todos los participantes. Una mención interesante, en relación con esto, es que señalan que por medio de ellas lograron sensibilizarse y despertó interés no solo durante el proceso sino también sirvió para que mejoren su práctica docente: “Despertaron mi interés en mejorar mi labor docente y los puse en práctica”; “Permitió entrar al tema con facilidad y sensibilización”.
- Los participantes refieren también que las dinámicas desarrolladas lograron hacer que se involucren desde la propia experiencia hacia lo colectivo: “Me sentí muy involucrada desde mi propia experiencia y luego, la colectiva”. Los trabajos grupales y participativos permitieron el espacio para compartir las vivencias y afianzar así la identidad del grupo. Es importante señalar también que ello permitió que los participantes reconozcan, a manera de metacognición, lo que iban aprendiendo en el proceso.
- Mediante las respuestas de los participantes podemos visualizar que, para ellos, ha sido muy importante el uso de estrategias que los remitan a su propia experiencia: en ello radica la motivación y la atención. Todo aprendizaje que parte de la propia experiencia y vivencia genera interés en el alumno y eso es lo que han experimentado los docentes durante el curso taller y ello es también lo que señalan que han aprendido. Esto es muy importante, ya que les permite también emplear los mismos recursos pedagógicos con sus alumnos: “Nos sentimos muy motivadas. Fue interesante e importante para poder emplearlo en nuestras sesiones en el aula”.

- En relación con los participantes que señalan las dinámicas y estrategias como *buenas*, las respuestas refieren que la metodología empleada despertó lo que estaba dormido en ellos y que les motivó un compromiso como agente multiplicador. Otras referencias señalaban que el tiempo les fue corto para el compartir y que lograron tener insumos para poder replicar el tema con los alumnos.
- Es importante señalar en este análisis una respuesta referida a la “ausencia de tiempo para el logro de objetivos más personales”. Es posible que, en cada dinámica, cada participante haya tenido un objetivo propio, como dar a conocer algo personal o buscar respuesta a alguna situación o hecho, y ello, por falta de tiempo no se logró. Sin embargo, es conveniente señalar que los objetivos se plantearon no a nivel personal sino respetando las características del grupo, ya que la diversidad del grupo era una condición esencial para la realización del curso taller. Es decir, si bien es cierto todos eran docentes, las especialidades eran variadas; por ello, la mención a la diversidad del público, en una de las respuestas, funcionó para el equipo gestor del taller como una condición de oportunidad.

En líneas generales, podemos decir que las respuestas apuntan a que las estrategias y dinámicas fueron vivenciales, motivadoras, interiorizadoras, y despertaron el compromiso frente al tema.

3. Los recursos, medios y materiales utilizados durante las sesiones del curso fueron: Muy Bueno/Bueno/Regular/Por Mejorar-por qué.

En este ítem tenemos que diecinueve (19) participantes señalaron como *muy bueno*, y ocho (8) como *bueno*: esto totaliza el 82% de los participantes. Es importante señalar que ninguno de ellos hace mención a *regular* o *por mejorar*, y que cuatro (4) participantes no responden la pregunta.

En relación con este ítem podemos decir que:

- Los participantes que señalan como *muy bueno* basan sus respuestas en la motivación que se empleó al inicio de cada tema y que se mantuvo de forma constante durante el desarrollo del curso taller. También se hizo mención a la pertinencia de los materiales, que facilitaron el desarrollo de las dinámicas y que apuntaron a atender al participante de manera integral. Los participantes refieren que: “Se orientan a todo nuestro ser, tomaron en cuenta nuestra integralidad: lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo psicomotor”. Ello es parte del

enfoque pedagógico de la memoria, ya que concibe a la persona como un ser integral; por ello, la importancia de generar un espacio que contribuya a la reconstrucción de la propia historia. Los participantes también refirieron que los recursos empleados contribuyeron a desarrollar su aprendizaje y que se les brindó herramientas, ideas para aplicarlas con sus alumnos.

- Las respuestas registradas en el rubro de *bueno* hacen referencia también al dinamismo, agilidad y creatividad que percibieron en el desarrollo del curso taller; indican que esto les ayudó a sensibilizarse y a reflexionar. En este rubro encontramos un participante que refiere el mayor uso del recurso bibliográfico; es importante señalar que, durante el taller, sí se empleó material escrito; pero, a diferencia de otras capacitaciones, lo importante para el equipo gestor no era la cantidad de material bibliográfico sino el proceso vivencial: ello también fue parte del nuevo aprendizaje de los docentes.

4. La claridad para tratar los contenidos del curso fue: Muy Buena/ Buena/Regular/Por Mejorar- por qué

En este ítem dieciocho (18) de los participantes docentes señalaron como respuesta *muy buena* y nueve (9) como *bueno*: suman el 82% del total. Ningún participante señaló como respuesta *regular* o *por mejorar*. Cuatro (4) no responden a la pregunta.

En relación con este ítem podemos decir:

- Los participantes que marcaron la opción *muy buena*, refirieron sus respuestas a la forma como se expuso el tema. Los aspectos que señalaron fueron la claridad para exponer los temas, las dinámicas que partieron de sus conocimientos previos y de lo vivencial, la identificación de los objetivos en cada actividad, la coherencia y secuencialidad del proceso: “Partieron de los conocimientos previos para terminar en una historia nacional”. Otras menciones refieren que el curso taller les permitió despejar dudas y que reforzaron conocimientos: “Abrió nuestro panorama de conocimientos y los reforzó”; “Permitieron aclarar nuestras dudas”.
- Los participantes que marcaron como respuesta *bueno* señalaron, por una parte, el dominio de contenidos por parte de las facilitadoras, y, por otra, cómo el curso taller les ayudó a mejorar su práctica pedagógica: “Se notó gran dominio y pedagogía para comunicarlo y hacerlo vivencial”; “Disiparon mis dudas y sentí que sí podía trabajar en mi aula”.

5. El tiempo de desarrollo de las sesiones (8:30 a.m. a 12:30 p.m.) fue: Muy Bueno/ Bueno/Regular/Por Mejorar- por qué

En este ítem doce (12) participantes señalan como *muy bueno*, y nueve (9) como *bueno*. Ambas menciones suman el 64% del total. Cuatro (4) participantes señalan como *regular*, lo que significa el 12% del total; dos (2) participantes señalan como respuesta *por mejorar*, lo que significa el 6% del total. El resto del porcentaje, como en los casos anteriores, está entre los que no han respondido la pregunta y los ausentes.

Entre las respuestas encontramos:

- Las que señalaron como *muy bueno*, y están referidas al tiempo de desarrollo, que fue de cuatro horas; día seleccionado para el taller, que fue sábado; y la distribución interna con descanso y refrigerio. Los participantes manifestaron también que el horario fue adecuado y que no se sintieron agotados. Algunas respuestas refirieron: “No se sintió agotador, gozando también del intermedio y del compartir”; “Sí, las sesiones desarrolladas en cuatro horas es adecuado, es ágil, no cansa”.
- En relación al rubro que señala como *bueno*, los participantes refieren los deseos de aprender que sentían y, frente a ello, percibieron que el tiempo les resultaba muy corto: “Llegamos al aula con ganas de aprender más y hacer el efecto multiplicador en nuestros alumnos”; “Aunque en algunas sesiones nos faltó un poco más de tiempo porque cada vez se hacía más interesante”. Es conveniente señalar que el horario se estableció considerando las distancias de los distritos de donde provenían los participantes.
- En relación al rubro *regular* y *por mejorar*, las intervenciones hacen referencia a la puntualidad y al tiempo que sienten que faltó durante las sesiones. Algunos señalaban que hubiera sido conveniente ampliar el horario: “Hubiera sido interesante tener una hora más para ampliar más los temas”; “El horario fue insuficiente, nos quedábamos un espacio más para finalizar, hubiera sido conveniente iniciar a las 8:00 a.m. y culminar a las 1:00 p.m.”.

En líneas generales, en este ítem se puede apreciar que los participantes estuvieron muy entregados al proceso pedagógico. Por ello, a algunos les faltaba más tiempo y las cuatro horas no les parecieron largas; todo lo contrario, conservaron los deseos de seguir en la dinámica. Este aspecto es muy importante, porque es un indicador de que el proceso realizado con ellos ha sido significativo.

6. El día elegido para impartir las sesiones del curso fue: Muy Bueno/
Bueno/Regular/Por Mejorar- por qué

Este ítem, si bien es cierto no pertenece propiamente a la metodología, se ha considerado dentro de este apartado porque fue necesario elegir un día en el cual los participantes estén libres de labores y puedan dedicarse por completo al curso taller. Pensando en lo que favorecería al proceso, se optó por el día sábado.

En relación con ello, catorce (14) participantes señalan que el día fue *muy bueno* y once (11) que fue *bueno*, lo que suma el 76% del total. Solo una persona señaló *regular*, lo que significa el 3% del total, y las cinco (5) personas que no respondieron suman el 15% del total.

Entre las respuestas dentro del primer rubro, *muy bueno*, los participantes señalaron que era el mejor día, pues disponen de tiempo, ya que no es un día laboral y les permite asistir con tranquilidad. Algunas de las respuestas señalaron: “Nos permitió asistir a clases con tranquilidad, convivir con nuestros compañeros, ya que en las horas de clase en el colegio no es posible”; “Nos permite organizarnos a todos los colegas”. Como se puede apreciar, este requisito es muy importante durante el proceso, pues se necesita que el participante se encuentre sin presiones de tiempo para que pueda entregarse a las dinámicas y profundizar las temáticas.

Los participantes que señalan como *bueno* afirmaban, en su mayoría, que el día les beneficiaba. Solo dos intervenciones manifestaron que hubiera sido mejor otro día de la semana; esta opción no fue contemplada por el equipo gestor, ya que no iba a favorecer al proceso, pues los participantes no iban a estar libres de presiones, puesto que al día siguiente debían trabajar y organizar sus sesiones de clase: esto hubiera causado un alto nivel de deserción.

En relación con el rubro *regular*, creemos conveniente señalar que solo una persona indicó que tuvo inconvenientes, pero no precisó más. Como los instrumentos fueron aplicados de manera anónima, no sabemos a quién corresponde esta respuesta.

7. La locación física (salón) facilitó el desarrollo de las sesiones: Sí/Más o menos/No

Este ítem, al igual que el anterior, no pertenece a la metodología, pero se ha considerado en este apartado, pues el ambiente es un factor importante en el proceso de aprendizaje. Este rubro tuvo respuesta afirmativa en todos los participantes.

c. Sobre los facilitadores

Mencionamos este aspecto, pues está contemplado en el instrumento; el objetivo de ello era saber cómo eran percibidos los facilitadores durante el curso taller.

Los aspectos que se evaluaron fueron: dominio del tema, transmisión clara de contenidos, uso de ejemplos en relación con el tema y la realidad, disposición para responder interrogantes, propicia la participación de los asistentes, habilidad oral adecuada (voz, tono, dicción, etcétera) y uso de recursos metodológicos.

Las facilitadoras fueron tres docentes: dos de ellas, profesoras contratadas pertenecientes a la Facultad de Educación, y la tercera docente, externa, convocada para el curso taller. Las tres profesionales son educadoras de profesión y especialistas en temas referidos a proyectos interdisciplinarios y derechos humanos.

Las apreciaciones de cada una de ellas, por parte de los participantes, en líneas generales son muy positivas y resaltan la competencia, tanto conceptual como metodológica. Estos aspectos son muy importantes para el desarrollo de un programa de este tipo, ya que se requiere de una metodología especial para la atención integral de los participantes.

Los resultados de las facilitadoras, en cada aspecto, pueden verse en los anexos adjuntos.

4.2.1.2. Lo aprendido

En este segundo tópico mostraremos los ítems de ambos instrumentos. Estos han sido subdivididos en relación con tres aspectos: a) Del contenido, b) Impacto del contenido en la labor docente, y, c) Impacto del contenido a nivel personal.

A continuación, mostraremos cada uno de ellos. Como en el tópico anterior, primero se enunciarán los ítems correspondientes; luego se procederá con el análisis de cada uno de ellos.

a. Del contenido

El contenido es un aspecto que acompañó todo el proceso de recuperación de las memorias. Por ello, consideramos importante saber qué de este había sido aprendido. Por esta razón, se aplicó el cuestionario titulado “Recuento de lo aprendido”(véanse los anexos) . Este consta de ocho ítems, de los cuales, seis son referidos al contenido; el sétimo y octavo van referidos al impacto de este en la vida del participante. Estos se verán en el aspecto b y c.

Los ítems considerados son:

1. Aprendí que la memoria histórica es...
2. ¿Existe una relación entre memoria histórica y derechos humanos?
3. ¿Por qué se debería trabajar la memoria histórica en los colegios?
4. ¿Qué estrategia puedo utilizar con mis alumnos para trabajar la memoria histórica?
5. ¿Trabajaría la memoria histórica como tema transversal en mi currículo escolar? ¿Por qué?
6. Memoria histórica y proyecto interdisciplinar, ¿es factible el trabajo entre ambos? ¿Por qué?

A continuación, enunciaremos cada ítem con la interpretación respectiva.

1. *Aprendí que la memoria histórica es...*

En este ítem los 31 participantes, en líneas generales, hicieron referencia a la importancia de hacer memoria de los acontecimientos ocurridos, tanto a nivel personal como colectivo, y a partir de allí evitar que sucesos violentos se repitan.

Los participantes refirieron la importancia de la construcción de la memoria individual y cómo esta se encuentra en la del colectivo, generando de esta manera un mejor entendimiento de sí mismo y del entorno. Ello contribuye para una comprensión del contexto, del país, y despierta un compromiso con el cambio. Algunas de sus respuestas mencionan lo siguiente: “Recordar la historia desde uno mismo hasta la memoria colectiva”; “Recordar los hechos vividos para tener la oportunidad de cambiar hacia una sociedad justa y fraterna”; “Recordar y valorar nuestro pasado para entender nuestro presente y valorar el futuro”.

Asimismo, señalaron en este proceso a los sentimientos como parte de la reconstrucción de memorias. Ello es muy importante, ya que lograron de esta manera identificarlos como parte de la identidad y un elemento importante al que se debe brindar importancia. Un participante refiere en relación con ello: “Aquella que se construye con las vivencias personales, en donde los sentimientos y el recuerdo se unen para dar paso a descubrir lo que somos como país, comunidad, etcétera”.

Otra de las menciones, en relación con lo aprendido, enfatizaba el uso del recurso narrativo como elemento importante en la reconstrucción de memorias. Los participantes mencionaron que, a partir de ello, se lograron establecer y afianzar la identidad: “Conocer y reconocer quiénes somos, nuestro proceso como personas”. Señalaron también como muy valioso lo narrado, ya que ello es parte de una experiencia de vida y que no está en ningún libro; por ello, es importante rescatarla: “Es la memoria real, no se encuentra en los libros, son hechos reales contados por personas que se encuentran en el mismo entorno”.

Es importante señalar las referencias que hacen los participantes en relación con hacer memoria con la comprensión del pasado y, luego, el vínculo que hacen para entender el presente y proyectarse al futuro. Esta última mención nos parece muy importante, ya que justamente el objetivo del enfoque pedagógico de la memoria es la construcción del futuro. Esto se puede apreciar en las siguientes respuestas: “Muy importante para recordar momentos vividos y que de esa historia evaluemos lo positivo y negativo para que no cometamos los mismos errores del pasado y caminemos hacia un futuro mejor con oportunidades para todos”; “Leer la historia, hacer memoria de lo vivido, mirando el pasado para construir un futuro diferente”; “Es volver la mirada atrás para recordar lo pasado, mirando con criticidad para orientar nuestro futuro”.

En líneas generales, los participantes refieren que aprendieron que memoria histórica es entrar en un proceso de reconstrucción de la memoria personal y, a partir de ello, se genera un encuentro con el colectivo. Vemos, en la mayoría de sus respuestas, que vinculan a la memoria con conceptos de identidad, de reflexión sobre el pasado, comprensión de presente y proyección al futuro.

2. ¿Existe una relación entre memoria histórica y derechos humanos?

En este ítem los participantes identifican la relación entre la memoria histórica y derechos humanos. En líneas generales, podemos decir que hacen referencia al hecho de que en el pasado se violentaron los derechos humanos; por ello es importante el hacer memoria, para que no se vuelva a cometer atropellos contra la

dignidad de la persona. En relación con este tema, los participantes identifican la importancia de la dignidad humana y la relación que tienen esta con los derechos humanos. Algunas respuestas refieren: “Sí, porque es bueno recordar los errores para no volver a cometerlos, y, de esta manera, respetar los derechos de la persona”; “Sí, una relación muy estrecha, pues la memoria histórica nos ayuda a identificar y respetar nuestros derechos en el transcurso de su reconstrucción”; “Sí, porque al recordar, escuchar y ver lo que se vivió, nos damos cuenta de que nuestros derechos fueron violados, maltratados”.

Los participantes señalan también que este ejercicio de memoria es muy importante para identificar situaciones que no deseamos que se repitan, y, de esta manera, contribuir a generar el compromiso de paz y respeto de los derechos humanos. Identifican que este es un paso importante para la construcción de una sociedad justa, pacífica y feliz: “Por supuesto, sabemos que a lo largo de la historia muchas veces los derechos han sido vulnerados y uno no debe olvidar eso, sino puede volver a ocurrir”; “Sí, porque la historia la construyen las personas, no existe historia sin ellas, y el respeto de los derechos garantiza una convivencia humana feliz”.

Asimismo, refieren que estos temas contribuyen a la formación integral de la persona: “Sí, sobre todo contribuye en cuanto a la formación de la persona”. Esta mención es importante, ya que se evidencia la concepción de una formación integral del alumno.

3. ¿Por qué se debería trabajar la memoria histórica en los colegios?

En este ítem, los participantes señalan que se debe trabajar el tema de la memoria histórica en las aulas con los alumnos, para que ellos y sus padres conozcan lo sucedido y puedan reflexionar sobre los hechos ocurridos en el pasado y se comprometan con un cambio. De esta manera, se genera en ambos un compromiso de no repetición, de respeto y promoción de los derechos humanos. Algunas de sus respuestas en relación con ello son: “Permitió que los alumnos concienticen y se comprometan con su sociedad a cambiar a partir de su vida personal”; “Sensibilizar a los alumnos y a las familias para que esto no se vuelva a repetir”; “Para que los alumnos conozcan lo que ocurrió y no se vuelva a repetir”.

Señalan también, al igual que en el ítem anterior, que el hacer memoria contribuye con la formación integral de la persona y le permite ubicarse en su historia y su realidad: “Nos ayuda a comprender el estilo de vida de nuestros alumnos; nos damos cuenta de que nuestros alumnos serán lo que aprendan y trabajen en su aula”.

Mencionan también la importancia de generar con estos temas un espacio de reflexión desde la escuela, que contribuya a forjar un futuro mejor y comprometa a la comunidad educativa a ser mejor cada día. Una de las respuestas señala: «Porque todo individuo es "un pasado", el mismo que nos ayudará a construir un futuro sólido y en armonía».

Asimismo, los docentes expresan que el trabajar temas de la memoria hace que mejore la práctica pedagógica y favorece al docente para el conocimiento del alumno y de su entorno; de esta manera, se puede lograr un mejor trabajo, así como una mejor convivencia. Uno de los participantes refiere: “Porque nuestra labor como docente es construir la historia a partir de los hechos vividos para comprender y buscar el diálogo para una mejor convivencia”. A partir de esta mención, podemos identificar el compromiso que ha generado en ellos el trabajo pedagógico de reconstrucción de las memorias.

4. ¿Qué estrategia puedo utilizar con mis alumnos para trabajar la memoria histórica?

Los participantes señalan que la mejor estrategia para la reconstrucción de memorias es la narrativa oral o escrita. Manifiestan la importancia de partir de la historia personal, luego ir hacia el contexto local y nacional. Algunas de sus respuestas en relación con ello son: “Que hagan su historia personal y lo más significativo que recuerde de su vida; “Partir de la historia personal para luego ir a la memoria colectiva”; “Construir su historia personal, entrevistas a pobladores de la comunidad, visitas guiadas, desarrollo de glosarios”. Estas referencias demuestran que los participantes han logrado comprender lo valioso del recurso narrativo. Esto es muy importante, porque es el punto de partida para que puedan trabajar con los alumnos el tema de identidad. Señalan también que este trabajo se puede hacer mediante líneas de tiempo, árboles genealógicos, videos y afiches.

Es importante señalar la mención que hacen algunos participantes sobre el uso de medios o instrumentos como entrevistas para recoger testimonios, guías de observación, listas de cotejo. Todo ello está orientado a promover un trabajo de investigación, que puede darse dentro del método de proyectos: “Contar historias, videos de acuerdo a la edad, reunirse con los padres de familia”; “Entrevista, guía de observación, lista de cotejo, acto celebrativo, el trabajo de historia personal”.

Asimismo, los docentes señalan las salidas de campo y las visitas a lugares de memoria como un vehículo importante en el trabajo de reconstrucción de memorias, ya

que ello contribuye a establecer contacto con lo acontecido y sensibiliza a la persona: «Testimonios, videos, visitas a lugares como “El Ojo que llora” y “Yuyanapaq”».

5. ¿Trabajaría la memoria histórica como tema transversal en mi currículo escolar?
¿Por qué?

En este ítem, todos los participantes señalan afirmativamente que trabajarían la memoria como tema transversal. Entre las razones que refieren, figuran que es parte de la realidad vivida y que aún se da en el país. Un participante refiere: “Sí, porque tiene relación con los acontecimientos actuales en nuestro país y se debe trabajar en todas las áreas”.

Es importante también la referencia que hace un docente en torno a la identidad y al compromiso con el futuro. Este menciona: “Sí, pues esto ayudaría a nuestros alumnos a encontrar su identidad, a comprometerse, y, de esta manera, modelar su conducta, proyectando su futuro”. Junto a esta mención, tenemos otra que muestra el compromiso del mismo docente con su labor pedagógica: “Sí, porque como docente me siento comprometida con mi país y responsable de educar ciudadanos con valores”. Estas intervenciones nos permiten apreciar cómo el proceso de reconstrucción de la memoria compromete al docente en dos aspectos: el personal y el laboral.

En líneas generales, podemos decir que los docentes identifican claramente la relación del tema de la memoria con los diversos temas del currículo. Por ello, se hace factible trabajarlo como tema transversal.

6. Memoria histórica y proyecto interdisciplinar, ¿es factible el trabajo entre ambos?
¿Por qué?

En este ítem todos los participantes respondieron afirmativamente. Las razones principales que dieron: que se puede trabajar de manera globalizada, relacionando todas las áreas. Esto se considera como un logro muy importante, ya que, usualmente, se identifica el tema de memoria solo con historia. Tener esa mirada es reducir el enfoque pedagógico de la memoria, pues este se encuentra presente en todas las áreas y aspectos del ser humano; por ello, su factibilidad de tratarlo con alumnos, docentes y personas de diversos campos de estudio y de labores. Es importante mencionar que el tema de memoria atraviesa todos los aspectos de la persona y el enfoque pedagógico puede desarrollarse con cualquier grupo humano; además, este no se limita al área de educación formal.

Una de las menciones de los docentes está relacionada con el tema de identidad; señala: “Sí, porque es una parte de la identidad personal y cultural. La memoria histórica es parte de la formación integral y se debe aplicar a todas las áreas”. Agregaríamos, completando su respuesta, otra referencia que señala: “Sí, porque nos permite relacionarnos entre áreas y juntos trabajar por un solo objetivo, metas, aprendizajes significativos”. Esta mención es muy importante, ya que el docente identifica el tema de memoria como un todo en el proceso de aprendizaje y que contribuye a la significatividad del mismo por ser vivencial.

Otro docente hace mención a la visión integral de la memoria y del aprendizaje, al señalar que: “Sí, pues el individuo es íntegro, una unión; por ello, se hace más productivo y significativo el trabajo”. Esta mención es muy importante, ya que este percibe la formación del educando desde una visión integral.

Una mención importante en relación con la interdisciplinariedad se refiere al enfoque para cada grado. Uno de los docentes señala: “Es factible, ya que son temas que están inmersos en muchas áreas, solo hay que saber enfocarla y canalizarla según las edades de los niños y jóvenes”. Con esto vemos claramente la posibilidad que tiene el trabajo de reconstrucción de memorias en todo el currículo.

b. Impacto del contenido trabajado en la labor docente

A continuación, sobre este aspecto enunciaremos los instrumentos y los ítems que corresponden a cada uno de ellos.

En el instrumento denominado “Recuento de lo aprendido”, el ítem analizado consta de dos partes. Sin embargo, aquí solo nos detendremos en la segunda, ya que está referida al trabajo como docente; la otra mención se tratará en el siguiente aspecto. El ítem es:

1. A qué retos me invita el trabajo de memoria histórica en: mi vida diaria /mi trabajo como docente.

Los siguientes ítems corresponden al instrumento «Evaluación: “Memoria en la escuela”»:

2. El contenido trabajado durante las sesiones, a nivel profesional me ha sido:

Muy significativo/ Significativo/Regular/Poco significativo- ¿Por qué?

3. Considera pertinente y /o recomendable el desarrollo de este tipo de temáticas para los docentes: Sí/Regularmente pertinente/No- ¿Por qué?

A continuación, mostramos el análisis de cada uno de los ítems.

1. *A qué retos me invita el trabajo de memoria histórica en: mi trabajo como docente*

En este aspecto del ítem, las respuestas son alentadoras y esperanzadoras, porque se puede leer en ellas un compromiso de los docentes en la construcción de un nuevo orden social, más justo y respetuoso de los derechos del otro.

Se observa, también, el compromiso con el futuro desde su ser de formadores y agentes multiplicadores de paz. Un docente refiere: “A sembrar en mis alumnos un mundo de paz, de esperanza, de unión, donde todos somos hermanos; que juntos aunque diferentes, somos uno”. Otro menciona: “Perseguir con ímpetu mis objetivos. Lograr la transformación del futuro de mi país”. En ambas respuestas podemos apreciar el compromiso que parte desde la persona y se refleja en su quehacer cotidiano como docente.

Se puede observar también cómo la experiencia del curso taller ha logrado en el docente desarrollar ese reconocimiento: la mirada hacia el otro, que es el alumno, como un ser humano digno y valioso. En este desarrollo estaban orientadas las recomendaciones que hizo la CVR, y observamos un avance en este aspecto. El docente menciona su compromiso de la siguiente manera: “A respetar más y ser más tolerante, partiendo de las realidades personales de mis educandos y de sus propios ritmos de aprendizaje. Trabajar más el respeto afectivo, emocional y social”. Otro docente señala: “No olvidar que detrás de cada alumno hay una historia para realizar nuestro trabajo”. Es importante el reconocimiento que otorga este docente a la individualidad de cada alumno, ya que este es un aspecto importante en el trabajo pedagógico de la memoria.

Asimismo, se puede observar en varias de las respuestas de los docentes el compromiso con sus alumnos en la formación de derechos humanos: “Es un compromiso con mis alumnos de hacer memoria de lo que ocurrió en nuestro país y no permitir más violencias, nunca más”. Otro señala: “Educar a mis alumnos en que todos tenemos deberes y derechos humanos, que debemos respetar. Esto nos ayudará a una mejor convivencia”. Otro reto importante se refiere a la felicidad; el docente señala: “Ofrecer al máximo, cada día a mis alumnos, las armas de vida que los haga felices, críticos y reflexivos”. Esta mención es muy importante también, ya que, por medio de una mirada crítica y reflexiva de la realidad, y sumado ello a la

reconstrucción de la propia historia, podrá lograrse una vida armoniosa. Todo ello contribuye al desarrollo de la felicidad.

2. El contenido trabajado durante las sesiones, a nivel profesional me ha sido: Muy significativo/Significativo/ Regular/ Poco significativo

Las respuestas de este ítem están inclinadas hacia el rubro de *muy significativo*: diecisiete personas (17) lo afirman, ocho (8) señalan *significativo*, lo que suma el 76% del total. Seis (6) personas no responden a la pregunta.

Los docentes que señalan el rubro de *muy significativo* basan sus respuestas en la mejora de su práctica pedagógica a partir del análisis de la realidad y de otras estrategias, como el hacer memoria de los hechos pasados y generar así espacios de reflexión. Ellos encuentran que esto ha contribuido para que puedan desarrollar temas de derechos humanos y despertar el compromiso en los alumnos.

Los docentes señalan que el partir de la memoria les ha abierto posibilidades de reflexión tanto personal como colectiva, ello ha permitido enriquecer su labor pedagógica.

Los participantes que señalan el rubro de *significativo* refieren también a la mejora de la práctica pedagógica no solo con los alumnos sino también con sus padres: “Me permitió que mis padres de familia y niños revivan o conozcan hechos que sucedieron en nuestro país y que como familia deben lograr una armonía para lograr plasmarlo en su comunidad y luego en su país”, aquí se puede apreciar el nivel de incidencia de la labor docente, pues no solo se limita a las aulas sino que llega por medio de los alumnos a las familias y a la comunidad.

3. Considera pertinente y/o recomendable el desarrollo de este tipo de temáticas para los docentes: Sí/Regularmente pertinente/No

En este ítem veinticinco (25) participantes marcan afirmativamente, esto representa un 76% del total. Seis (6) participantes no responden.

Los participantes que marcan afirmativamente refieren a que contribuye con el fortalecimiento de una identidad, así como a humanizar y sensibilizar a los alumnos en estos temas y a partir de ello, generar compromisos con una cultura de paz, respeto a los valores y a los derechos humanos.

Un docente señala, también, el compromiso que le supone el desarrollo de estos temas: “Nuestra labor no solo es de transmitir contenidos sino de hacer de nuestros alumnos transformadores de su realidad”, otro, en relación a ello también refiere: “Todo docente es responsable de transformar la cultura, por tanto es compromiso asumir la responsabilidad de fomentar una cultura de paz.” En este ítem aparece también la necesidad de trabajar estos temas para no olvidar y evitar repetir situaciones violentas.

c. Impacto del contenido trabajado a nivel personal

En este último aspecto igualmente trataremos ambos instrumentos, los ítemes relacionados son:

Del cuestionario “Recuento de lo vivido”:

1. A qué retos me invita el trabajo de Memoria Histórica en: Mi vida diaria
2. Quiero resaltar que para mí lo más importante de este aprendizaje fue:....

Del cuestionario “Evaluación Memoria en la Escuela”:

3. El contenido trabajado durante las sesiones a nivel personal me ha sido:
Muy significativo/ Significativo/ Regular/ Poco significativo- ¿Por qué?

A continuación, se analizará cada uno de los ítems con su respectiva interpretación

1. A qué retos me invita el trabajo de Memoria Histórica en: Mi vida diaria

En este ítem los participantes manifiestan que los retos en su vida diaria están referidos al respeto de los derechos humanos, a la tolerancia, la justicia, con el cumplimiento de sus deberes para con los suyos y con la sociedad.

Es importante recordar que todos los docentes provienen de lugares que han sufrido violencia durante el conflicto armado interno, en este sentido, arrastran de alguna manera algunas conductas imperativas, autoritarias, en algunos casos, algunos gestos violentos como tono de voz muy fuerte, por ello, los retos que les surgen van desde la reflexión de sus actos hasta el ser portadores y agentes de cambio desde su familia hasta el ámbito local, por ejemplo, un docente señala como reto: “A ser más tolerante y respetar las ideas de mi familia” esta mención nos parece importante porque muestra que el proceso vivido en el taller despertó compromisos a todo nivel.

En otros retos que mencionan se observa también una clara intención de mejora y deseos de transformar su entorno, por ejemplo, señalan: “Desde mi familia, recordar que todos debemos asumir con responsabilidad la búsqueda de la equidad y defensa de los derechos humanos”, “A mejorar cada día, poner en práctica el respeto, la justicia, la equidad, "valores"”

En líneas generales podemos decir que en este ítem observamos deseos importantes de querer mejorar el día a día, esto gracias al espacio de reflexión que les ha permitido identificar aquello que no contribuye a la construcción de una cultura de paz.

2. Quiero resaltar que para mí lo más importante de este aprendizaje fue...

En este ítem todos los participantes manifestaron como aprendizaje importante diversos aspectos como el compromiso con: los derechos humanos, con la sociedad y con el ser agentes multiplicadores. Asimismo, diez docentes señalaron como un aprendizaje importante el ejercicio de hacer memoria, ya que ello contribuye a no repetir los errores del pasado. Esto indica que valoran y reconocen la importancia de la memoria no solo en la labor educativa formal que realizan, sino también en sus propias vidas, en relación a ello un docente señala como aprendizaje el: “Amar mi historia, aprender de los errores para no repetirlos. La vida se impone al dolor y el sentimiento”, esto nos muestra la importancia del propio proceso, aprender a amar la historia pasa por un proceso de reconocimiento de la misma, este es un factor importante el proceso de reconstrucción de las memorias.

Dado el contexto del que provienen los docentes es importante que reconozcan la particularidad de su espacio, por ello es importante que alguno refiere que lo aprendido fue el: “Conocer y descubrir la historia personal de cada familia y que en ellas hay una historia de dolor que vivieron pero que tratan de no recordar, pero que desean que no se vuelva a repetir.” El ser consciente de ello les ayudará a buscar las mejores estrategias para propiciar un respeto a los derechos del otro.

Otra referencia importante va en la línea de lo participativo, un docente menciona que: “El trabajo en equipo fue vital para el éxito del proyecto”, esto es importante que se reconozca como tal ya que la identidad y el establecimiento de compromisos se refuerzan en la relación con el colectivo, por ello, trabajar y propiciar la participación es en realidad un ejercicio de construcción de sociedad.

Otro aprendizaje que señalan los docentes va en la línea de la reconciliación, mencionan que aprendieron: “Cómo curar las heridas que en gran parte y en la mayoría habíamos olvidado y no la sentíamos nuestras "La reconciliación"”, este proceso de curar las heridas tiene también que ver con la acogida de la propia historia y el reconocimiento del colectivo, nuevamente encontramos, aquí la importancia del desarrollo del enfoque participativo en este proceso.

Otra mención referida a la reconstrucción participativa que el docente aprendió está referida a su proyecto de memoria, este señala que: “(...) en este proyecto los alumnos han recogido testimonios de sus padres y conocido historias muy tristes, causando sentimientos de dolor; pero asumiendo el compromiso de contribuir desde las aulas, a esa paz y tranquilidad que necesitamos vivir todos, respetando los derechos de mi compañero”. En este recoger historias el alumno logra no solo sensibilizarse, sino reconocer al otro que sufre de esta manera despierta compromisos.

3. *El contenido trabajado durante las sesiones a nivel personal me ha sido: Muy significativo/Significativo/Regular/Poco significativo- Por qué.*

Los participantes en su mayoría respondieron que les fue muy significativo, veinticinco (25) y dos (2) señaló que significativo, esto hace un total del 82 % del total. Cuatro (4) participantes no respondieron a la pregunta.

Los que señalan muy significativo hacen mención a que el curso-taller les ha originado un cambio personal esto a partir de la reflexión sobre lo sucedido, refieren cómo ha repercutido en sus vidas el recordar ya que a partir de ello lograron reconocerse a sí mismos (identidad), señalan, también, que la experiencia les ha permitido curar heridas, y que ha tocado aspectos profundos de su persona, mencionan por ejemplo: “Recordar quiénes somos y porqué somos lo que somos es reconocernos, aceptarnos y cambiar en lo posible para mejorar”; “Tocó mi ser más íntimo, me cuestionó como maestra, mujer, persona y como miembro de Fe y Alegría y me comprometió con mi país, padres, alumnos para juntos forjar una cultura de paz”; “Ha transformado mi forma de ver nuestra historia, curar heridas y asumir responsabilidades y compromiso de una cultura de paz, justicia y respeto”

Es importante apreciar cómo el proceso pedagógico de reconstrucción de memorias incide en la vida de los participantes y a partir de ello, pueden dar una nueva lectura a su historia y a su contexto, reconocerse en ambos, ello les permite integrarse a sí mismo, ser mejores personas y comprometidas con la construcción de la paz, en esto

podemos observar claramente cómo el proceso de memoria del pasado los remite a un futuro esperanzador.

Otro aspecto importante a resaltar es la repercusión en la propia vida que señalamos líneas anteriores, el proceso de reconstrucción de memorias contribuye al fortalecimiento de la propia persona, ello constituye un eje importante en vida de cada uno que va a permitir establecer relaciones armoniosas y de identificación con el otro, un docente refiere en relación a ello: “Me ayudó a recordar mi historia personal y vivir sus historias de mis alumnos y padres de familia”, otros indican: “Pude encontrarme con historias que mis niños tenían y que ahora en la infancia de algunos de ellos vuelve mucho la mía, ya que viví momentos tristes”; “Me permitió sensibilizarme más aún, conociendo y escuchando historias de compañeras docentes como yo que habían vivido, y eso me hizo valorar mucho más la vida”, es importante la mención al reconocimiento de lo valioso, en este caso la vida, y por ello el compromiso de cuidarla.

Los dos participantes que señalaron significativo, no hacen ninguna referencia a lo que el curso taller ha provocado en su persona, sino mencionan los beneficios que han obtenido con la vivencia del taller, pero desde los otros no desde ellos. La primera mención señala los beneficios en la práctica pedagógica: “Porque promovió los valores en los estudiantes”; y la segunda refiere a la mejora de las en el ámbito institucional: “Ayudó a integrar el equipo de docentes y ayuda a seguir trabajando por lograr la misión, mejorar las relaciones personales”, esto nos muestra como también este proceso contribuye, como ya mencionamos, a la mejora de las relaciones interpersonales.

4.2.2 Impacto externo

4.2.2.1 En el centro educativo

En este apartado podemos señalar que el impacto externo en cada centro educativo ha sido provocado por el proyecto interdisciplinario que cada grupo de docentes realizó en su institución.

Es importante recordar que los docentes como parte de su compromiso de agentes de cambio elaboraron un proyecto interdisciplinar el cual lo pusieron en marcha en el mes de julio y luego expusieron sus resultados.

En la planificación del proyecto los docentes contaron con la asesoría y acompañamiento de las facilitadoras, de esta manera lograron relacionar e integrar varias áreas del currículo.

Es importante señalar que los docentes lograron trabajar el tema de memoria con alumnos de inicial, primaria y secundaria, e integraron en más de un caso a toda la comunidad educativa, con ello se demuestra que el proceso de reconstrucción de memorias favorece a fomentar espacios de reflexión y de mejora del orden social.

4.2.2.2 La comunidad

La comunidad es un agente importante de proceso de aprendizaje, esta no estuvo al margen de los proyectos interdisciplinarios, ya que los docentes utilizaron las narrativas como estrategias para la reconstrucción de las memorias y los alumnos y alumnas salieron de las aulas en busca de historias.

En el caso del colegio Fe y Alegría 13 y 17 por ser instituciones que sufrieron directamente violencia armada, invitaron a todas las personas, no solo padres de familia sino, miembros de la iglesia y de los mercados a la exposición de los trabajos de memoria. Ello motivó a la comunidad comprometerse con la paz y en el caso del colegio Fe y Alegría 13 realizaron con el apoyo de dirigentes comunales una marcha por la Paz.

Asimismo, la ejecución de los proyectos de memoria de esta institución llamó el interés de un medio de comunicación - Diario El Comercio-, ello demostró que la incidencia que tuvo la labor de estos maestros formados en el curso- taller "Memoria en la Escuela", fue representativa y contribuyó a despertar compromisos para optar por el establecimiento de la paz, la justicia y el respeto a los derechos humanos. (Ver anexos)

4.2.3 Comentarios y sugerencias

Los comentarios estuvieron orientados básicamente a agradecer el proceso y a manifestar lo que significó para ellos a nivel de compromiso con el contexto:

“Me encantaría que toda la comunidad se involucrara en este trabajo, es bueno, nos ayuda a ser más humanos y pensar por aquellos que necesitan de nosotros, por los marginados y olvidados. Gracias de corazón por este trabajo”, en este comentario podemos evidenciar dos aspectos muy importantes, el primero, el reconocimiento de la propia humanidad y el segundo, la responsabilidad que tenemos con el otro, como diría Lévinas, el que me concierne.

Creemos importante mencionar que en uno de los agradecimientos, el participante agradeció al país, esto demuestra que el proceso vivido permitió un paso significativo en el restablecimiento del vínculo afectivo y de valoración de la persona con su historia y el contexto, el docente refiere de la siguiente manera: “Es todo un reto: Necesitamos seguir la obra. Gracias de todo corazón. Gracias Perú por ser el lugar donde nací”.

Entre las sugerencias que los participantes manifestaron están básicamente relacionadas con el incremento de diversos temas y con el mayor tiempo para el taller.

5. Conclusiones

El curso-taller “Memoria en la escuela” se desarrolló con el enfoque de la pedagogía de la memoria. En este sentido, podemos establecer algunas conclusiones que evidencian el resultado del proceso vivido por los docentes.

Es conveniente mencionar que las conclusiones que enunciaremos si bien es cierto nos dan información valiosa acerca de cómo se ha desarrollado el proceso, no significan algo determinante, ya que la reconstrucción de la memorias, es siempre activo y se va enriqueciendo constantemente en la medida que exista interrelación entre los agentes que lo experimentan.

Dada esta aclaración enunciamos que:

1. El curso-taller “Memoria en la Escuela” desarrolló un enfoque pedagógico de la memoria que permitió fortalecer la identidad individual y colectiva de los participantes.
2. El curso-taller abrió un espacio de reflexión y contribuyó al reconocimiento y a la acogida del sufrimiento del que fue violentado durante el conflicto armado interno.

3. Valerse del recurso de las salidas de campo contribuyó a que los participantes puedan experimentar de cerca el significado y repercusión de la violencia, esto acompañado de una recogida reflexiva y analítica favoreció el establecimiento de compromisos personales con los derechos humanos.
4. Los participantes lograron valorar el recurso narrativo para la reconstrucción de las memorias.
5. Los participantes lograron establecer una relación entre el trabajo de memoria con el compromiso que esto genera con los derechos humanos, ello se evidenció no solo mediante el proceso de ejecución de los proyectos de memoria, sino también, mediante la concientización de la incidencia de su práctica pedagógica y de los compromisos establecidos a partir de ello.
6. El proceso pedagógico desarrollado durante el curso- taller abrió el espacio necesario para reflexionar sobre el tema de derechos humanos, los contenidos trabajados en las sesiones en conjunto con las visitas de campo, tanto a la Defensoría del Pueblo, como al memorial "El Ojo que llora" a cargo de APRODEH (Asociación Pro-Derechos Humanos), con el respectivo acompañamiento de quienes dirigen las instituciones contribuyó de gran manera a fortalecer la formación en el tema.
7. Los participantes lograron mejorar su práctica educativa a partir de la inserción del trabajo de proyectos interdisciplinarios de memoria.
8. Todos los participantes del curso-taller lograron plasmar sus compromisos de cambio por medio de la ejecución de proyectos interdisciplinarios de memoria.
9. Los participantes del curso lograron el apoyo de la comunidad educativa para el desarrollo de sus proyectos de memoria.
10. Los participantes lograron con el enfoque pedagógico de la memoria establecer la relación de correspondencia entre el pasado y el futuro, esto se evidenció no en el desarrollo de su proyecto de memoria sino también a través de todo el proceso durante el curso-taller.
11. Los participantes lograron una comprensión del presente a partir del acercamiento a la historia del país y de reconocerse como parte de ella.
12. Los instrumentos aplicados al término del curso-taller "Memoria en la Escuela" indican que el proceso de reconstrucción de memoria que han vivido

los participantes ha sido provechoso y significativo no solo en su labor pedagógica, sino también en su vida diaria.

13. El desarrollo de la metodología de proyectos contribuyó para que los participantes diseñaran y aplicaran con éxito sus proyectos de memoria, de esta manera desarrollaban con sus alumnos un aprendizaje significativo partiendo de un realidad que no les es ajena.
14. A partir de la experiencia del curso-taller “Memoria en la Escuela” se logró en los docentes generar un espacio que permitió a partir de una mirada biográfica reconocer y fortalecer la identidad de cada uno, ello se consolidó con las narrativas colectivas. Esto favoreció al establecimiento de una identidad grupal en la cual se manifestó intenciones de establecer y vivenciar relaciones horizontales, democráticas, pacíficas y solidarias, esto contribuye de manera significativa en la mejora del orden social.
15. El curso-taller “Memoria en la Escuela” ha sido un aporte para el cumplimiento de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación ya que abrió un espacio para la reconstrucción de la memoria no solo individual, sino colectiva, de esta manera se logró despertar y afianzar compromisos en materia de derechos humanos con los docentes y estos a su vez han logrado que esto se repercuta con sus alumnos y con la comunidad.

PARTE IV

CONCLUSIONES FINALES

Al término de la investigación podemos establecer algunas conclusiones que nos remiten a la relación entre la pedagogía de la memoria y Derechos Humanos. Este vínculo a su vez nos invita puntualizar cuestiones en torno a la educación, la ética, el otro y la sociedad.

El recorrido que hemos realizado solo ha sido una muestra del camino que aspiramos seguir como sociedad, como país. Es imposible realizar esto solos necesitamos del colectivo, reconocernos entre todos, identificarnos parte de la historia y así construir nuestro futuro.

En este sentido y con estas intenciones podemos puntualizar lo siguiente:

1. La reconstrucción de las memorias y la aspiración de un nuevo orden social en el cual se respeten los derechos humanos, son elementos estrechamente vinculados en el proceso pedagógico de la memoria. En la medida que se realice un proceso verdadero de reconstrucción de las memorias se podrá

- identificar situaciones que atenten contra la dignidad humana y generar compromisos de no repetición.
2. El proceso pedagógico de reconstrucción de las memorias contribuye a la formación de una identidad tanto individual como colectiva, ello constituye un factor importante que permite: el reconocimiento y valoración de la dignidad del otro. Este es el fundamento de la formación en Derechos Humanos, es el que va a permitir el establecimiento de relaciones democráticas, pacíficas y solidarias. Esto tiene una trascendencia en la mejora del orden social.
 3. El enfoque pedagógico de la memoria permite en situaciones de post conflicto, como en el caso del conflicto armado interno en el Perú, reconstruir el pasado, comprender la historia, identificar situaciones que permitieron violencia, así como, reconocerse en ella; el alcance de este ejercicio no repercute solo en un presente sino, que genera compromisos para construir un futuro más humano, humanizador y solidario, en cual los Derechos Humanos sean un elemento significativo.
 4. La educación, entendida como un espacio de desarrollo ético, conlleva a la necesidad del ejercicio de la memoria, esto supone no solo hacer una lectura de lo acontecido, sino tomar postura frente a ello, extraer enseñanzas que permitan construir una sociedad humana y pacífica, y establecer compromisos que contribuyan a la no repetición de situaciones que atenten contra la dignidad de la persona, es aquí donde la pedagogía de la memoria encuentra su sentido y su quehacer.
 5. El proceso pedagógico de reconstrucción de la memoria contribuye en la formación de integral de la propia persona ya que permite el desarrollo de procesos de valoración, no solo personal sino también colectiva, y procesos de reconocimiento, los cuales generarán una responsabilidad para con el otro.
 6. A la luz de la experiencia analizada del curso-taller “Memoria en la Escuela” se puede concluir que el abordar la memoria con un enfoque pedagógico contribuye a la formación en Derechos Humanos, ya que, a partir de ello se logró despertar en los docentes compromisos para la construcción de una sociedad pacífica y respetuosa de los derechos de cada uno.

