

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



La escuela y el LUM: análisis de los discursos sobre el Conflicto Armado Interno entre el enfoque pedagógico de la escuela secundaria y el área educativa del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Comunicación para el desarrollo que presenta:

Sharon Mabel Aguilar Bravo

Asesora:

Claudia Arestegui Buscaglia

Lima, 2025

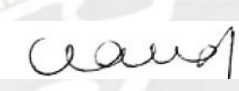
Informe de Similitud

Yo, **Claudia Arestegui Buscaglia**, docente de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada **La escuela y el LUM: análisis de los discursos sobre el Conflicto Armado Interno entre el enfoque pedagógico de la escuela secundaria y el área educativa del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social** de la autora **Sharon Mabel Aguilar Bravo** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el [30/10/2025](#).
- He revisado con detalle dicho reporte de la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

San Miguel, 30 de octubre de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Arestegui Buscaglia, Claudia	
DNI: 43076082	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4162-2269	

Dedicatoria

A todas las víctimas de la violencia, de la pasada y la presente

A quienes no han dejado de exigir justicia

A los espacios de memoria en el Perú, visibles e invisibles

A l@s docentes que creen en la docencia



Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá, por su apoyo hasta los últimos momentos de escribir este trabajo

A mis abuelos y abuelas, Tayta, Mamata, Papá Claudio y Mamá Chepita, por el amor que
siento y seguiré sintiendo de ustedes

A mi asesora Claudia, por su acompañamiento y paciencia para lograr esta investigación

A tod@s l@s trabajores del LUM, que me brindaron su tiempo y atención para lograr este
trabajo

A los dos docentes que me brindaron su tiempo y sus experiencias para lograr este trabajo

A Wilder, por su compañía y confianza en mi

A Giancarlo Gonzales, mi profesor de Literatura, por impulsarme a seguir mi curiosidad por
los libros, y por su gran ayuda con esta investigación

A Liliana Pérez, por dictar las mejores clases de Historia, por no conformarse con que
memoricemos sino aprendamos, por creer en mi capacidad y por recordarme que nunca
olvide de dónde vengo y a dónde voy

A mí, por lograrlo, finalmente

Resumen

La presente investigación de tiene como objetivo principal determinar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el Conflicto Armado Interno (CAI) entre los discursos de las escuelas secundarias y del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) construidos mediante sus respectivos enfoques. El enfoque que se desarrolla es de tipo cualitativo no experimental con carácter empírico y alcance descriptivo de los resultados. Para ello, se entrevistó al coordinador del Área de Educación del LUM de la gestión 2024; y, por otro lado, se entrevistó a dos docentes de escuelas privadas en Lima Metropolitana que visitaron el LUM con sus estudiantes de quinto de secundaria en 2024. Asimismo, se aplicó la observación no participante durante tres visitas guiadas a escolares de quinto de secundaria en el LUM. A través de estas herramientas, se comprobó parcialmente la hipótesis según la cual hay un intento de complementación en cuanto a los discursos de ambos agentes de memoria sobre el pasado reciente del país.

Palabras clave: memoria, mediación, conflicto armado interno, escuela, museo

Abstract

This research aims to identify the similarities and differences in how memory of the Internal Armed Conflict (IAC) is mediated through the discourses of secondary schools and the Place of Memory, Tolerance and Social Inclusion (LUM), based on their respective approaches. The study follows a non-experimental qualitative methodology with an empirical character and a descriptive scope. To this end, an interview was conducted with the coordinator of the LUM's Education Area from the 2024 administration; additionally, two teachers from private schools in Metropolitan Lima who visited the LUM with their fifth-year secondary students in 2024 were also interviewed. Moreover, non-participant observation was carried out during three guided visits with fifth-year secondary students at the LUM. These methods partially confirmed the hypothesis that there is an effort toward complementarity in the discourses of both memory agents regarding the country's recent past.

Keywords: memory, mediation, internal armed conflict, school, museum

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Justificación	5
1.3. Estado de la Cuestión.....	6
1.4. Pregunta de investigación e hipótesis	12
1.5. Objetivo de investigación	12
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Memorias sobre el periodo de violencia en el contexto posconflicto	14
2.1.1. Sociedad posconflicto: caso peruano	14
2.1.2. Memorias en conflicto	17
2.2. Metodologías pedagógicas del tratamiento y mediación del periodo de violencia.....	20
2.2.1. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular y el enfoque de competencias.....	20
2.2.2. Pedagogía de la memoria como enfoque en el LUM.....	22
2.3. Comunicación, memoria y procesos pedagógicos	25
2.4. Tratamiento y mediación del periodo de violencia en espacios de formación ciudadana	
2.4.1. Tratamiento de la memoria sobre el conflicto armado interno en la escuela.....	27

2.4.2.	Mediación museológica en espacios de memoria: caso del LUM.....	29
3.	CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	32
3.1.	Enfoque, tipo de investigación y alcance.....	32
3.2.	Unidad de análisis y unidad de observación.....	33
3.3.	Técnicas e instrumentos de investigación.....	33
4.	CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	35
4.1.	Hallazgos del trabajo de campo realizado al área de Educación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social.....	35
4.1.1.	Entrevista al coordinador general del área de Educación del LUM, Gabriel Bolívar	35
4.1.2.	Observación participante de tres visitas guiadas a escolares en el LUM.....	39
4.2.	Hallazgos de las entrevistas realizadas a docentes del área de Ciencias Sociales de colegios privados de Lima.....	48
4.2.1.	Entrevista al docente 1 de una institución educativa privada en el distrito de Comas	48
4.2.2.	Entrevista al docente 2 de una institución educativa privada en el distrito de Chorrillos.....	53
4.3.	Análisis de resultados.....	61
5.	CONCLUSIONES.....	66
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	68

INTRODUCCIÓN

Han pasado 44 años desde la quema de las ánforas electorales en Chuschi, Ayacucho, acto con el que el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso iniciaba una guerra armada contra el Estado peruano. Desde entonces hasta el año 2000, el país vivió un periodo de violencia, conocido como Conflicto Armado Interno (CAI en adelante), que significó la violación sistemática de derechos humanos y la pérdida de 69.280 vidas humanas aproximadamente (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

Las repercusiones de dicho periodo siguen latentes en nuestra sociedad, desde lo más tangible como personas y cuerpos aún desaparecidos, víctimas sin reparaciones, personas desplazadas, falta o poca reparación económica a las víctimas y familiares, por ejemplo, hasta lo más simbólico como falta de reconocimiento de las víctimas, falta de información crítica en los medios de comunicación, el fenómeno del “terruqueo”, inexistente o deficiente tratamiento del tema en la escuela a nivel nacional, pocos lugares públicos de memoria, ataques y censura hacia el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM en adelante).

En tal sentido, la memoria sobre el CAI cobra un lugar importante en una sociedad posconflicto y la existencia de instituciones dedicadas al tratamiento de esta, agentes de memoria, es fundamental en el Perú. Es así que la enseñanza del tema a los más jóvenes, estudiantes de secundaria, quienes son futuros ciudadanos del país debería formar parte de la agenda del Estado. Por ello, esta investigación se centra en la mediación de la memoria sobre el CAI entre los discursos de las escuelas secundarias y del área de Educación del LUM contruidos mediante sus respectivos enfoques.

Ambos agentes de memoria buscan la formación de una ciudadanía democrática y basada en el respeto de los derechos humanos, aunque cada una con enfoques pedagógicos diferentes. Es por ello por lo que esta investigación busca determinar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el conflicto armado interno entre los

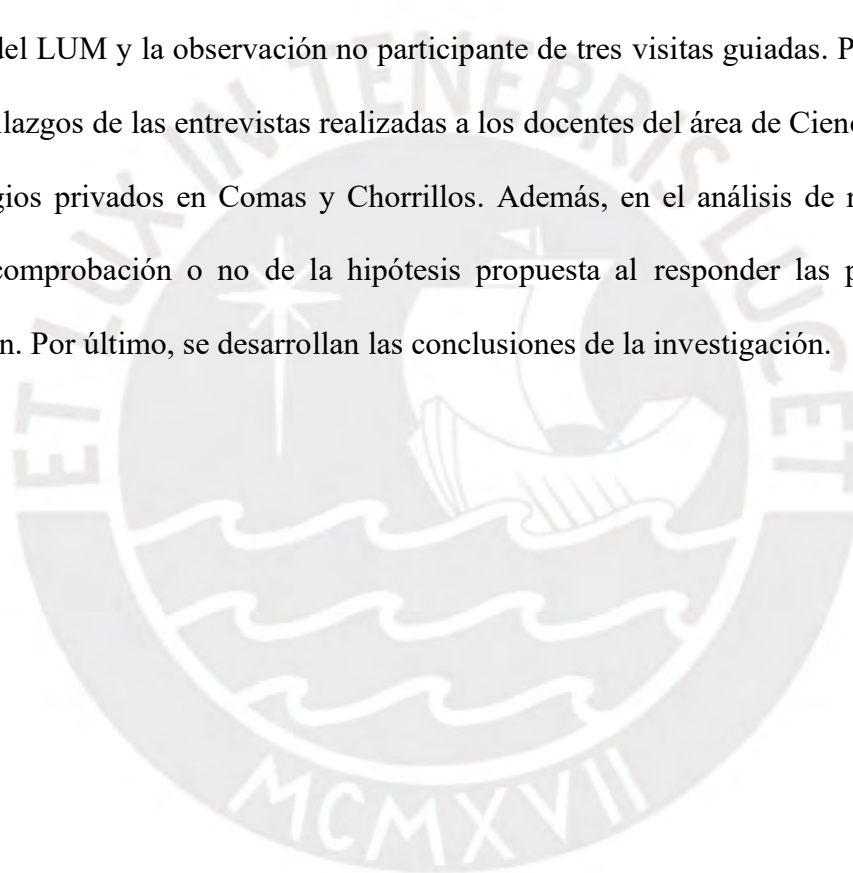
discursos de las escuelas secundarias y del LUM. Para esto, se pretende identificar los términos usados por los docentes de formación secundaria y por los mediadores del área educativa del LUM en las visitas guiadas a escolares para referirse al periodo y los actores importantes en el periodo entre 1980 – 2000 en el Perú. Asimismo, se busca identificar los personajes representativos del CAI retratados en las clases de educación secundaria y en las visitas guiadas para escolares en el LUM. También es relevante precisar los hechos históricos sobre el CAI resaltados en las clases de educación secundaria y en las visitas guiadas para escolares en el LUM. Por último, un punto transversal es identificar los recursos pedagógicos manejados por ambos agentes de memoria al desarrollar la mediación del tema.

En el primer capítulo, se presentan el planteamiento del problema, la justificación, el estado de la cuestión, las preguntas de investigación, la hipótesis y los objetivos. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico. En el primer apartado, se aborda el tema de las memorias sobre el periodo de violencia en un contexto posconflicto. Para ello, se describe lo que implica una sociedad posconflicto y se especifica el caso del Perú. Asimismo, se explica cómo se desarrollan las memorias en conflicto en dicho contexto. Por otro lado, el segundo apartado se enfoca en las metodologías pedagógicas del tratamiento del periodo de violencia a través de, por un lado, la aplicación del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular y el enfoque de competencias en las escuelas y, por otro lado, el enfoque de la pedagogía de la memoria en el área educativa del LUM. En el tercer apartado, se explora la relación entre comunicación, memoria y procesos pedagógicos. Por último, se hace énfasis en el cómo se desarrolla los conceptos anteriores en los espacios de formación ciudadana: por un lado, el tratamiento de la memoria sobre el CAI en la escuela y, por otro lado, la mediación museológica en el caso del LUM.

En el tercer capítulo, se detalla el marco metodológico de la investigación. En cuanto al enfoque, se explica cómo se aplica el cualitativo no experimental. Asimismo, se explica

que el tipo de investigación es empírica, el alcance es descriptivo y se señala cuál es la unidad de análisis y de observación. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, se desarrollan las entrevistas semiestructuradas y la observación no participante para el recojo de información.

En el cuarto capítulo, se exponen los hallazgos y se analizan los resultados. En cuanto a los hallazgos, se divide, por un lado, entre los hallazgos del trabajo de campo realizado al área de Educación del LUM, que incluye la entrevista al coordinador general del área de Educación del LUM y la observación no participante de tres visitas guiadas. Por otro lado, están los hallazgos de las entrevistas realizadas a los docentes del área de Ciencias Sociales de los colegios privados en Comas y Chorrillos. Además, en el análisis de resultados se expone la comprobación o no de la hipótesis propuesta al responder las preguntas de investigación. Por último, se desarrollan las conclusiones de la investigación.



1. CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. *Planteamiento del problema*

“El conflicto armado interno que vivió el Perú entre 1980 y 2000 constituyó el episodio de violencia más intenso, más extenso y más prolongado de toda la historia de la República” (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). Asimismo, este periodo de violencia puso en manifiesto las profundas brechas de desigualdad existentes entre los ciudadanos, tanto económicas como territoriales, educativas, sociales y culturales, resaltando aún más la diferencia entre la capital limeña y las diversas regiones del país. En 2001, nace la Comisión de la Verdad y la Reconciliación con el objetivo de analizar las condiciones que contribuyeron con el desarrollo de la reciente época de violencia; también se encargó de asistir con la administración de justicia para las víctimas y esclarecer responsabilidades de las organizaciones terroristas y agentes del Estado. De igual forma, propone recomendaciones para la reparación de dichas víctimas y la implementación de reformas necesarias para la prevención de experiencias similares (, 2003). No obstante, transcurridos 23 años desde la publicación del Informe Final de la CVR, ninguna de sus recomendaciones ha sido consumada satisfactoriamente.

En dicho contexto, se configuran dos fenómenos importantes para esta investigación: por un lado, la CVR redactó una serie de políticas públicas orientadas a la educación y la implementación del tema del Conflicto Armado Interno en la escuela. Este se introdujo en el Diseño Básico de Secundaria en 2004 y en el Diseño Curricular Nacional en 2005. Sin embargo, el Estado no ha desarrollado una política integral que impulse estas medidas. Tampoco ha ocurrido una transformación de las condiciones de enseñanza ni existe un respaldo social y político que legitimase su programa escolar. Incluso los contenidos de textos escolares sobre el CAI han sido objeto de debate público (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal, 2017, pp.

51-52). Aunque esto último, puede deberse también a las intenciones de partidos que buscan politizar el tema para alcanzar sus propios fines.

El otro suceso importante, es la creación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM en adelante) como un proyecto cívico y pedagógico (Agüero & Del Pino, 2014) que impacte en las luchas contra el olvido y visibilización de memorias en la sociedad peruana posconflicto. Esta investigación se enfoca en uno de los fundamentos conceptuales del LUM: “promover una pedagogía del reconocimiento, evidenciar y cuestionar la indiferencia, el desprecio o trivialización del sufrimiento” (Agüero & Del Pino, 2014, pp. 75). Desde su área de educación, el LUM busca “fortalecer principios de democracia, sensibilización y promoción de los derechos humanos” (LUM, 2015, pp.41), para lo cual manejan métodos de participación y reflexión crítica en las visitas guiadas. Ambos sucesos, la introducción del CAI en el Diseño Curricular Nacional y la creación del LUM, responden a la necesidad de tratar los hechos vividos durante el periodo de violencia desde la construcción de la memoria y la formación de ciudadanía en un contexto de postconflicto. Sin embargo, los actores relacionados no fomentan un solo discurso sobre el cómo y el qué recordar sobre el CAI. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo determinar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el Conflicto Armado Interno entre los discursos de las escuelas secundarias y del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social construidos mediante sus respectivos enfoques.

1.2. Justificación

El interés académico por investigar la memoria del CAI y su enseñanza ha aumentado, destacándose a pesar de su controversia social y política. Investigaciones desde la sociología, como *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela* (Uccelli et al., 2017) y *Juventud, Memoria e identidad. Miradas Generacionales sobre un pasado de violencia* (LUM, 2018), examinan cómo se aborda el conflicto en las escuelas y

las percepciones de estudiantes y profesores. En el campo de las ciencias de la comunicación, se han desarrollado nuevas aproximaciones, como la investigación de Oliveira y Kanashiro (2021), titulada *LUM, presencias resignificantes del conflicto armado interno* y la tesis de Núñez (2007) sobre las distancias comunicativas en el contexto de los descendientes de desplazados. Ambas referencias mencionadas dan pie a explorar y expandir más este tema añadiendo otras perspectivas y nuevos enfoques comunicacionales, como lo es la mediación de la memoria dirigida a escolares. Por otro lado, la justificación moral de esta investigación se basa en la realidad peruana de posconflicto, donde existen memorias en constante lucha y silencios persistentes respecto al tema. Por ello la relevancia de analizar dos agentes de memoria para las nuevas generaciones como lo son la escuela, en su rol de transmisor de conocimiento y desarrollo de ciudadanos democráticos, y el LUM con sus espacios de diálogo, reflexión y autocrítica sobre la época de violencia dirigidos a la formación de jóvenes estudiantes.

1.3. Estado de la Cuestión

En esta sección se presenta una recopilación de artículos académicos y libros que constituyen referentes fundamentales para el presente trabajo de investigación. Por una parte, resulta pertinente destacar las investigaciones que abordan la mediación de la memoria en contextos de postconflicto; dentro de este marco, los textos centrados en la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) en el ámbito escolar constituyen referentes esenciales para el estudio. Por otra parte, los estudios sobre los lugares de memoria tienen una relevancia significativa en el desarrollo del presente análisis, especialmente aquellos que se enfocan en el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en el Perú.

Sobre el primer eje temático, la tesis para portar al título de magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis titulada *La elaboración del recuerdo en la construcción de la memoria postconflicto* por Millones (2014), tiene como objetivo describir y comprender el

proceso de la elaboración del recuerdo y la construcción de una memoria postconflicto en el caso de dos mujeres protagonistas de la etapa de violencia en el Perú. A partir de un enfoque psicoanalítico, se realizó una investigación cualitativa usando el diseño de estudio de casos múltiples, el cual permite un análisis profundo de la información recogida. Las principales herramientas utilizadas fueron las entrevistas a profundidad y la apreciación personal de la investigadora mediante la observación del entorno de las participantes. Los principales hallazgos de la tesis se analizaron según cuatro aspectos establecidos por la investigadora: a) La posibilidad de acceder a una reconstrucción de la experiencia en la narrativa del recuerdo, b) El rol del otro en la elaboración, c) El paso a lo simbólico: importancia en la elaboración, d) Lo irrepresentable.

En tal sentido, el presente trabajo se enfocará en los resultados del tercer apartado sobre la representación simbólica. En primer lugar, se explica que el acceso a la verdad de los sucesos o recordarlos no es una garantía de la elaboración del recuerdo; pueden encontrarse significantes vacíos de significados que no contribuyen con la construcción de la memoria ya que no se evidencia una representación simbólica de la violencia vivida. Otro hallazgo señala que la construcción de una memoria individual y colectiva no se constituye necesariamente mediante el acceso a la palabra o el uso del discurso, más relacionados con la simple repetición; por el contrario, se requiere apuntar a la creación de símbolos que doten la historia de sentido y la resignifican. Esto se enlaza con el tercer hallazgo que recalca el papel de las manifestaciones artísticas como espacios privilegiados para la simbolización en lo colectivo, puesto que permiten a los mismos individuos la apropiación de estos símbolos y de una narrativa que integre el trauma con su vida en sus procesos de resignificación de la violencia.

Otro antecedente relevante, es la tesis para optar al título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo titulada *Reconocimiento y dignificación de las víctimas del conflicto armado interno vivido en el Perú entre 1980-2000, a través de su representación*

visual en el libro fotográfico *Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del conflicto armado interno 1980 – 2000: Análisis semiótico de dos fotografías* escrita por Elena Goday (2011). La investigadora buscaba demostrar que las fotografías del libro *Yuyanapaq. Para recordar* son dispositivos comunicativos que, a través de su discurso visual, significan el reconocimiento social y dignificación de las víctimas del CAI. Para ello, realizó el análisis de dos fotografías, una de Vera Lentz y otra de Nancy Chappel. Utilizó la metodología de dos semiólogos: Joseph Courtés, quien propone la aproximación al discurso tanto en el plano de la expresión como del contenido, a través de tres niveles de análisis: el nivel enunciativo, semántico y narrativo; y Martine Joly, quien propone identificar los diferentes tipos de signos que componen la fotografía (signos icónicos, signos plásticos y signos lingüísticos) y cómo interactúan para producir un mensaje (Goday, 2011).

La primera conclusión es que el tratamiento fotográfico en la representación visual de las víctimas del CAI responde a una estrategia discursiva centrada en su dignificación y reconocimiento. Como segundo hallazgo, se señala, sobre la foto de Lentz que es una herramienta sumamente valiosa en el proceso de creación de una memoria visual sobre el CAI, pues sus componentes y cómo son mostrados, permiten resaltar importantes elementos que caracterizaron esa época de violencia. Sobre la foto de Chappel, se presenta un discurso de reconocimiento al trabajo organizativo de las mujeres del ANFASEP y hace presente la continuidad de la espera de respuestas por parte de los familiares de desaparecidos (Goday, 2011). Por último, se hace extensivo a todas las fotografías del libro, la afirmación de que estas, por su carácter testimonial y la perdurabilidad propia de los libros, constituyen una valiosa evidencia del pasado; una herramienta para la gestación de una memoria del reconocimiento y no de la negación, así como del proceso de reconciliación en la sociedad peruana (Goday, 2011) en el contexto de posconflicto.

En el segundo eje temático, se encuentra la tesis para optar el título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo titulada *Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura* escrita por Gutarra (2021). La tesista buscaba analizar el vínculo de la comunicación educativa con la enseñanza del CAI en el quinto grado de secundaria de un colegio público piurano “Diacronía”. Esta investigación cualitativa utilizó la observación de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes; y análisis de contenido del material escolar junto a la revisión bibliográfica del campo de la pedagogía de la memoria y del enfoque educomunicativo como ejes de análisis principales.

En cuanto a sus hallazgos, en primer lugar, se resalta el hecho de que la pedagogía de la memoria se relaciona con la comunicación educativa, fomentando procesos dialógicos entre docentes y estudiantes durante la implementación de metodologías que promueven un análisis crítico y creativo de los recursos y mediaciones ya sean del ámbito familiar, social, cultural o generacional. El segundo hallazgo hace referencia a la práctica docente, la cual, en lugar de buscar cuestionar la diversidad de memorias, se enfoca en fomentar una “memoria cívica”. En ese sentido, los maestros están influenciados por metodologías y materiales sobre el CAI mediadas por los medios de comunicación, por su formación profesional y por el Minedu. En tercer lugar, se concluyó que la pedagogía de la memoria empleada en el colegio “Diacronía” necesita lo que Gutarra señala como “educación sobre los medios” para lograr un fortalecimiento en la identificación y análisis crítico de las diversas memorias sobre la violencia política, utilizando mecanismos de análisis para identificar emisores, fuentes, intencionalidades, contextos y comparar narrativas sobre el CAI.

En cuanto al tercer y último eje temático, se encuentra el artículo del tomo número 13 de la revista de análisis cultural, Kamchatka, titulado *Acusación y terapia: Los Gedenkstätten en Alemania y Austria y los sitios de memoria en Argentina* escrito por Dürr (2018), pretende

demostrar cómo los momentos fundacionales en los que se construyen los discursos de memoria y elaboración de los hechos violentos, después, influyen sobre el desarrollo y representación simbólica en los lugares de conmemoración del pasado en el caso de los países pos-nacionalsocialistas, por un lado, y de la Argentina posdictatorial, por el otro. En cuanto a la metodología, el trabajo monográfico se realizó a partir de la experiencia del investigador para el memorial de Mauthausen en Austria y de las observaciones y discusiones sobre lugares de memoria.

Entre los principales hallazgos, se argumenta que la diferencia fundamental entre el discurso de memoria en Argentina y el discurso de memoria en Austria y Alemania yace precisamente en que el primero tiende a enfatizar el aspecto anacrónico (típico de la memoria) y el segundo el aspecto diacrónico (típico de la historia) de la relación entre pasado y presente. En el segundo hallazgo se puede concluir que, mientras en Argentina fueron los directos o indirectamente afectados quienes construyeron el discurso de memoria y elaboración postdictatorial, en el caso de Austria lo dominaron, primero, los ejércitos aliados con el objetivo de la reeducación de la población local; más tarde, el Estado austríaco con el fin político de diferenciarse de los perpetradores alemanes. Por último, como tercer hallazgo, se acotó que una característica de la sociedad alemana era no ser percibida comúnmente como una “sociedad victimaria” o “sociedad perpetradora”. En cambio, en el caso de Argentina, se constata su identidad como una “sociedad de víctimas” o “sociedad afectada”. Dichas definiciones dependen, sobre todo, de quiénes dominan el discurso de memoria y elaboración después de los hechos.

Para finalizar, en el tercer eje temático, el artículo de Kanashiro y Oliveira (2021), titulado *LUM, presencias resignificantes del conflicto armado peruano*, aporta como un referente más específico para esta investigación. Su objetivo es analizar el LUM como un espacio público que sitúa a quienes lo experimentan en un tiempo y espacio específicos,

conectándolos con un pasado reciente. A partir de esta conexión, se generan acciones orientadas hacia el futuro, al mismo tiempo que el espacio genera afectos significantes. Desde una perspectiva socio semiótica, se realiza una recopilación documental de las normativas que establecen el LUM con una línea temporal de casi diez años dividida en dos etapas bajo diferentes liderazgos. Estas etapas representan una reescritura de la narrativa histórica, definida por dos enfoques distintos: la gestión de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM) y la gestión del Ministerio de Cultura, delineando así la concepción del LUM.

A través de esta metodología, su primer hallazgo aborda el proceso para la nominación del LUM. En 2010, una resolución suprema cambia la denominación de Museo de la Memoria a Lugar de la Memoria, puesto que el cambio se relaciona con un simbolismo temporal (museo : pasado :: lugar : futuro) y espacial (museo : local :: lugar : global), que destaca la dualidad global y local de los espacios dedicados a la memoria para la no repetición de la violencia en el país. En segundo lugar, otro hallazgo de las investigadoras refiere al proceso de creación de los contenidos del LUM, el cual buscaba representar una memoria colectiva integrando múltiples voces del periodo. Se enfrentaron tres narrativas: la memoria salvadora, hegemónica, que considera la violencia superada; la memoria subversiva no hegemónica que propone una narrativa heroica; y la memoria de resistencia que no ve la violencia como un evento cerrado. El último hallazgo se centra en la arquitectura y el diseño interior del espacio. Señalan que cada interacción con imágenes, videos, audios y texto en las exhibiciones atraen y distancian al espectador para promover la observación y la reflexión sobre los eventos pasados y actuales y construir conocimiento.

Tras la revisión y análisis de las tesis y artículos señalados para el estado de la cuestión, se puede sostener que, por un lado, existen investigaciones sobre la mediación de la memoria y la enseñanza del CAI en un contexto posconflicto, abordadas desde diversas disciplinas como el psicoanálisis, la semiótica, la práctica pedagógica, la historiografía y también desde el

enfoque educomunicativo. Por otro lado, los espacios de memoria en países que han vivido procesos de violencia política como Alemania, Austria y Argentina también han sido objeto de interés para investigaciones. Asimismo, el proceso de creación del LUM, como espacio de memoria, en una sociedad donde convergen distintas narrativas de memoria sobre el periodo de violencia, también ha sido analizado desde una perspectiva socio semiótica. Sin embargo, la relación entre la mediación de la memoria sobre el CAI en los discursos de las escuelas secundarias y del LUM todavía no ha sido explorada desde una perspectiva comunicacional, lo que resulta interesante para el presente trabajo.

1.4. Pregunta de investigación e hipótesis

Pregunta general: ¿Cómo se diferencia la mediación de la memoria sobre el Conflicto Armado Interno entre los discursos de las escuelas secundarias y los del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social construidos mediante sus respectivos enfoques?

Hipótesis: En la mediación de la memoria sobre el CAI en las escuelas y el área educativa del LUM que realiza visitas guiadas a escolares hay un intento de complementación en cuanto a los discursos sobre el pasado reciente desde sus posiciones como agentes de memoria. Por un lado, en las escuelas secundarias se construye un discurso mediado principalmente por los docentes de formación secundaria en las áreas de Ciencias Sociales aliándose al desarrollo del enfoque de competencias mientras se ven embargados por la labor de mediar las diversas fuentes externas a las que son expuestos los estudiantes como los medios de comunicación o el ámbito familiar. Por otro lado, el LUM, como espacio de formación y reflexión, desarrolla su área educativa con el fin de construir ciudadanía democrática, por lo cual los mediadores del LUM trabajan basándose en la pedagogía de la memoria, asociada a la reflexión crítica de la memoria posconflicto.

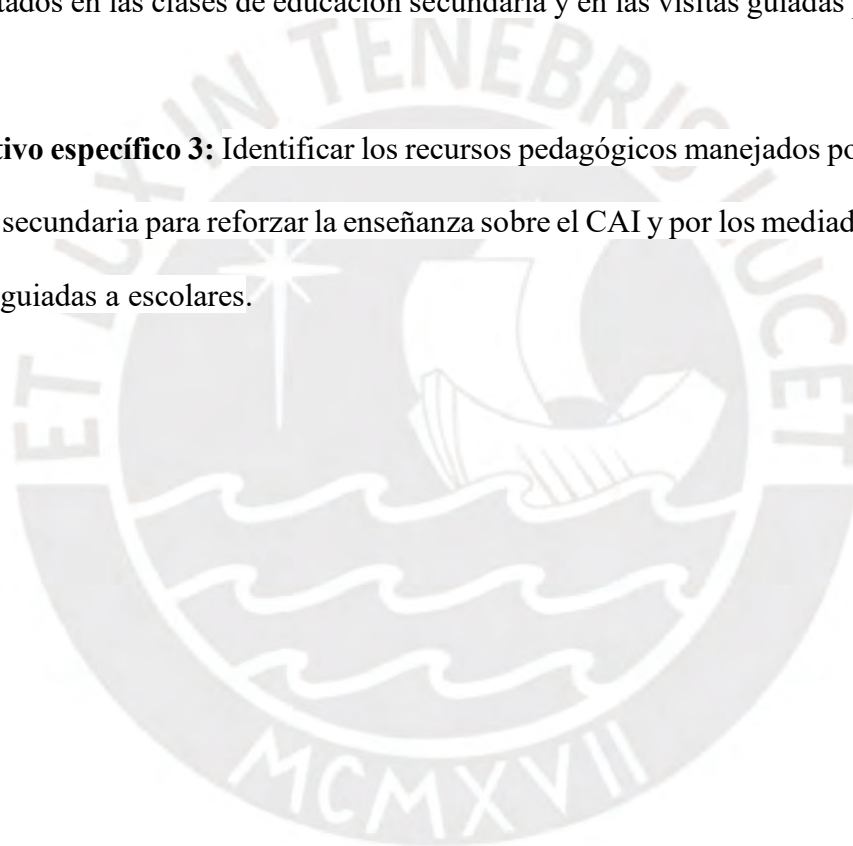
1.5. Objetivo de investigación

Objetivo general: Determinar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el CAI entre los discursos de las escuelas secundarias y del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social construidos mediante sus respectivos enfoques.

Objetivo específico 1: Identificar los términos usados por los docentes de formación secundaria y por los mediadores del área educativa del LUM en las visitas guiadas a escolares para referirse al periodo y los actores importantes en el periodo entre 1980 – 2000 en el Perú.

Objetivo específico 2: Identificar los personajes y hechos históricos representativos del CAI retratados en las clases de educación secundaria y en las visitas guiadas para escolares en el LUM.

Objetivo específico 3: Identificar los recursos pedagógicos manejados por los docentes de formación secundaria para reforzar la enseñanza sobre el CAI y por los mediadores del LUM en las visitas guiadas a escolares.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente apartado, se expone el esquema del marco teórico, dividido según cuatro enfoques teóricos que sustentan la investigación.

1.6. *Memorias sobre el periodo de violencia en el contexto posconflicto*

En este apartado, se contextualiza las características de una sociedad posconflicto y se trata específicamente el caso del Perú. Dentro de este contexto, también es relevante para la investigación tratar el conflicto entre las memorias sobre el periodo de violencia.

1.7. *Sociedad posconflicto: caso peruano*

El primer subtema delimita la definición de sociedad posconflicto y describe las características del caso peruano donde se vivió un largo periodo de violencia y se vive un proceso de memorialización en la actualidad. En ese sentido, la sociedad peruana de posconflicto se caracteriza por una permanente tensión entre diferentes narrativas sobre el pasado violento; como señala la literatura especializada, más de veinte años después de concluido el conflicto armado interno (1980-1992), las expresiones y representaciones de ese periodo que difieren del discurso oficial continúan siendo objeto de veto, mordaza, persecución y criminalización (Loarte, 2020). Esta situación revela que la batalla por la memoria histórica no concluyó con el fin del conflicto, sino que se trasladó a otros ámbitos, principalmente el cultural y educativo.

En relación con lo anterior, Ulfe (2020) describe los momentos políticos relevantes por los que atraviesa la sociedad peruana, por ejemplo, el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), los procesos judiciales por violaciones a los derechos humanos y las disputas políticas en torno a la memoria del conflicto armado interno y cómo se van tejiendo nuevos relatos de memoria y verdad, como la publicación de libros y documentales que ofrecen perspectivas antes silenciadas y la resignificación de espacios de memoria como el Lugar de la

Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM), a medida que aparecen nuevos testimonios y se procesan casos judiciales pendientes. Además, el documento señala que se desarrollaron diferentes momentos en el contexto posconflicto: captura de Abimael Guzmán y el golpe de Estado de Fujimori, de esta información se puede ubicar las razones de “paz” que vivió el país después de esta guerra, en este sentido, el gobierno implementó estrategias de seguridad que reforzaron el control estatal en las zonas más afectadas por la violencia, sin embargo, esta percepción de paz no significó necesariamente una reconciliación nacional debido a que persistieron tensiones en torno a la memoria del conflicto y la situación de las víctimas.

La lucha simbólica se manifiesta claramente en la coexistencia de al menos dos grandes narrativas antagónicas, por un lado, la denominada "memoria para la reconciliación", que se abre a valores democráticos y a la realización de un orden constitucional justo y sin exclusiones; por otro, la llamada "memoria de salvación", en la que el régimen dictatorial de Alberto Fujimori aparece como único responsable de la derrota del PCP-Sendero Luminoso y plantea la posibilidad de empeñar algunos valores democráticos a cambio de paz y orden (Pérez, 2014). Esta dicotomía evidencia cómo la sociedad peruana posconflicto sigue dividida respecto a la interpretación del pasado reciente.

Una narrativa que busca legitimidad del Estado y la sociedad es el relato de la CVR, el cual, según Azcona y Del Prado (2020), busca ilustrar los orígenes y consecuencias de la violencia, así como plantear recomendaciones y medidas para la no repetición de lo sucedido.

Esto conlleva la revisión de documentos y otras fuentes para conocer las razones por las cuales este conflicto armado, no solo dañó mucho a la población, también debilitó la credibilidad de los mecanismos y estamentos democráticos. El informe tiene como conclusión la grave crisis de gobernabilidad en el país que tiene como efecto un alto en su desarrollo económico que dio paso a una crisis política que no se ha podido superar con el tiempo.

Asimismo, de acuerdo Cotlerar (2024), la CVR tuvo un rol crucial en el postconflicto, no solo al documentar los hechos, sino también en la construcción de una narrativa común sobre lo sucedido; además aportó un informe con conclusiones sobre las causas y consecuencias del conflicto, y buscó reparar el daño de las víctimas y promover la reconciliación a través de la verdad. Este proceso se ha considerado como uno de los pilares para la construcción de una sociedad democrática tras la violencia, ya que intenta restablecer la confianza en las instituciones democráticas.

Las recomendaciones de la CVR primordiales para la superación del conflicto fueron dos: someter a proceso judicial las violaciones de derechos humanos de aquella época y recordar públicamente a las víctimas mediante actos conmemorativos simbólicos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). En este sentido, la CVR considera que para que la reconciliación sea exitosa, la nación debe abordar tres temas cruciales: la superación y resolución final del conflicto, el examen crítico de las concepciones de reconciliación de los diversos sectores políticos y sociales, y la implementación de políticas de Estado que tomen en cuenta las demandas de la sociedad civil; esto último exige un cambio institucional significativo, la implementación de un plan de restitución a las víctimas y la imposición de sanciones penales a quienes cometan delitos y violen los derechos humanos (Oelschlegel, 2006). El informe se presentó como un intento de construir una narrativa oficial sobre lo ocurrido, buscando ilustrar los orígenes y consecuencias de la violencia, así como plantear recomendaciones para la no repetición de lo sucedido.

Otro punto importante en el contexto posconflicto es la agenda de problemáticas a tratar, por lo que, el informe de la CVR consideró una agenda que abarca temas importantes para el proceso posconflicto; entre los puntos destacados se encuentran las reparaciones a las víctimas del conflicto armado, la judicialización de violaciones a los derechos humanos, y la búsqueda de personas desaparecidas, como aspectos esenciales para la reconstrucción del tejido

social y político del país. De acuerdo con el trabajo de Lerner (2012), la memoria, las reparaciones y la justicia conforman los pilares fundamentales de esta agenda; la memoria, en particular, ha sido un tema clave dentro del proceso de memorialización, con la creación de monumentos, museos y otras iniciativas para mantener viva la historia del conflicto y sus víctimas; sin embargo, el tratamiento de ciertos temas, como el desplazamiento forzado, ha sido relegado dentro de esta agenda, lo que ha sido señalado como un vacío importante en el enfoque de la CVR y la legislación posterior. Por otro lado, Ramírez (2017) señala a la enseñanza sobre el conflicto armado interno en la escuela como espacio que refleja las tensiones entre narrativas sobre la violencia en el país. Además, señala que la enseñanza en las escuelas sobre ese periodo no es una demanda que afecte al alumnado de manera recurrente.

1.8. *Memorias en conflicto*

En el segundo subtema, se abordará la cuestión de las memorias en conflicto sobre el periodo de violencia. Para ello es fuente fundamental el libro de Jelin (2002) sobre los procesos de construcción de memorias. La autora considera, por un lado, al sujeto que recuerda y olvida ya sea individual o colectivo, lo cual implica que la memoria no es solo un proceso personal, sino también un fenómeno social que depende de las dinámicas colectivas de grupos, comunidades o nacionales; por otro lado, los contenidos de la memoria, los cuales se refieren a los hechos, relatos y testimonios que se retienen en la memoria colectiva o individual, asimismo, están mediados por procesos de interpretación y selecciones sociales que asignan significado a ciertos eventos, por último, la activación de la memoria, la cual implica cómo se moviliza la memoria en determinados contextos, como en procesos judiciales, testimonios de las víctimas o en la creación de espacios de memoria. Asimismo, la memoria ocupa otra lucha política en la agenda postconflicto. Hay veces que se percibe como “memoria contra el olvido” o “memoria contra memorias”, de hecho, la autora establece que las memorias no son relatos estáticos, sino procesos dinámicos de negociación política; su concepto de "trabajos de la

memoria" revela cómo distintos actores socializan versiones del pasado mediante estrategias performativas: desde rituales conmemorativos hasta intervenciones artísticas. En Perú, este proceso adquiere particular complejidad debido a la coexistencia de memorias oficiales (promovidas por el Estado) y contra memorias (elaboradas por organizaciones de víctimas y colectivos artísticos) (Jelin, 2002).

Este libro también contiene una descripción de la memoria como herramientas para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado, en este sentido, la memoria no solo actúa como un depósito de hechos y eventos, sino que también funciona como un dispositivo de interpretación que permite a las personas y colectividades comprender y dar sentido a lo que ocurrió. Con esto de base, podemos considerar que las memorias son como procesos subjetivos anclados en la experiencia y en marcas simbólicas y materiales. También, se puede considerar al reconocimiento de las memorias como argumento de disputas, conflictos y luchas, por el cual se pone atención en una relación activa y creación de sentido de los participantes en esas luchas, que giran en un rol de poder. Como último punto, contextualizar las memorias, es decir, darle un sentido junto con los cambios históricos que han tenido lugar a lo largo del tiempo, esto implica reconocer que las memorias no son estáticas ni universales, sino que están profundamente marcadas por el contexto social, política y cultural en el que se construyen, así como en la situación señalada en las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas.

Otro concepto que interpreta los procesos conflictivos de la memoria es el de “nudos de la memoria” de Steve Ster recogido por Milton (2015). El nudo evoca el dolor sufrido por los eventos violentos traumáticos y, también, alude a la acción de atar y desatar referente a los actores sociales que pretenden seguir sus propios intereses o quienes buscan el diálogo en la sociedad. La figura por la que se quiere representar el nudo es por los procesos, por ejemplo, un ejemplo de estos nudos de la memoria es la disputa en torno al LUM, el cual ha sido

escenario de debates sobre qué relatos del conflicto armado interno deben ser representados y cómo, otro ejemplo se encuentra en las controversias sobre el informe de la CVR; estos nudos también se manifiestan en espacios como El Ojo que Lloro, monumento que ha sufrido 17 ataques vandálicos entre 2007-2023, evidenciando la resistencia de sectores conservadores a las narrativas críticas del rol estatal en el CAI (Milton, 2015). Además, como un actor social que se compromete en situaciones conmemorativas que atan nudos (como organizaciones no gubernamentales – ONG, políticos y militares), que su trabajo de memoria indica justificación; por otro lado, en la narrativa democrática involucra un proceso de desatar nudos en el cuerpo social. En esta figura, atar un nudo provocaría una discrepancia social y desatarlo demanda un relato colectivo en el que diferentes actores sociales cooperan con sus visiones contrarias.

Por otro lado, en el contexto de las memorias sobre el periodo de violencia, se señala que a pesar de la magnitud del desplazamiento interno, que afectó a más de medio millón de personas, este fenómeno no ha recibido la misma atención en los debates sobre reparación y justicia que otras formas de violencia directa, como asesinatos o desapariciones forzadas, dado que la CVR enfocó sus esfuerzos en documentar violaciones directas a los derechos humanos, como la tortura y la desaparición, dejando al desplazamiento en un segundo plano. Por lo tanto, hubo dificultades para identificar a los desplazados como víctimas, ya que muchos no se reconocen como tales debido a la falta de visibilidad y el marco normativo que subraya la violencia física directa como el criterio principal de la victimización (Ramírez, 2017). En este sentido, se observa una tendencia al silencio y al olvido, ya que, a pesar de ser un fenómeno de gran magnitud, el desplazamiento no ha sido suficientemente visibilizado ni judicializado; esto se ve reflejado también en la crítica a la CVR, que no abordó con la profundidad necesaria el desplazamiento interno, considerándolo más como un efecto colateral de otras violaciones graves, en lugar de tratarlo como una categoría específica de afectación (Ramírez, 2021).

Este silencio y la relegación del tema del desplazamiento interno subraya la dificultad de generar un proceso de "reconciliación" efectivo, ya que no todos los actores sociales ni las víctimas mismas se sienten representados ni escuchados por los mecanismos oficiales de memoria y reparación. La crítica a la CVR se basa en que su enfoque no permitió visibilizar adecuadamente la complejidad del desplazamiento interno y sus efectos a largo plazo sobre las comunidades y las personas desplazadas, lo que limita la eficacia de las políticas de reparación (Vivanco, 2024).

1.9. Metodologías pedagógicas del tratamiento y mediación del periodo de violencia

En este segundo apartado, se explica, por un lado, cómo se aborda el tema del CAI según el enfoque de competencias en el que se basa la educación básica secundaria a través del Diseño Curricular Nacional. Por otro lado, se explica el enfoque del área de Educación del LUM para sus visitas guiadas a través de la pedagogía de la memoria.

1.10. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular y el enfoque de competencias

La escuela como transmisor de memorias será abordada por la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica que establece los aprendizajes esperados en los estudiantes (Minedu, 2017). Un aspecto importante del Diseño Curricular Nacional es su énfasis en considerar las características de desarrollo de los estudiantes, lo que permite a los docentes garantizar que tanto la planificación curricular como los procesos de enseñanza-aprendizaje respondan efectivamente a las necesidades e intereses de niños y adolescentes en sus diferentes etapas formativas (Minedu, 2021). Esta perspectiva evolutiva es relevante cuando se abordan temas sensibles como el Conflicto Armado Interno, dado que permite adaptar la complejidad del contenido a la madurez cognitiva y emocional de los estudiantes. El Currículo Nacional peruano ha incorporado el enfoque por competencias como eje central del proceso educativo. Es importante precisar que este enfoque no debe entenderse como un

método de enseñanza, sino como una forma de estructurar tanto la formación como la evaluación, con el objetivo de otorgar mayor sentido y contexto al aprendizaje. Así, se busca que los estudiantes comprendan la razón de ser de los contenidos que aprenden, las habilidades que desarrollan y las competencias que deben alcanzar. Esta orientación supera la visión tradicional donde los estudiantes cursaban asignaturas aisladas sin comprender su interrelación o propósito formativo (García, 2011).

La competencia puede conceptualizarse como la aptitud de un individuo para articular diversas capacidades con el propósito de alcanzar un objetivo concreto dentro de un contexto específico, actuando con pertinencia y observando principios éticos, asimismo, ser competente implica interpretar la situación que se presenta, así como valorar los recursos y estrategias disponibles para su abordaje. En este sentido, las competencias que se esperan del área de ciencias sociales son la construcción de interpretaciones históricas, gestionar responsablemente el ambiente y el espacio y gestionar responsablemente los recursos económicos. Por ese motivo, Minedu (2016), busca formar ciudadanía activa, es decir, ciudadanos conscientes de la sociedad y su rol como sujetos históricos, entendidos como individuos que participan en la construcción y transformación de su entorno social, político y cultural. La importancia de este enfoque en América Latina se refleja en diversos procesos históricos y movimientos sociales, por ejemplo, en Argentina, las políticas de memoria sobre la dictadura militar han permitido que generaciones jóvenes se involucren en la defensa de los derechos humanos y la justicia, en Chile, la ciudadanía ha jugado un papel fundamental en la demanda de una nueva constitución, impulsada por el descontento social y la necesidad de reformar las estructuras heredadas del régimen de Pinochet.

En el contexto específico del tratamiento del Conflicto Armado Interno, adquieren especial relevancia las competencias relacionadas con la formación ciudadana y la interpretación histórica, en línea con esto, el Currículo Nacional establece que el estudiante

debe actuar en la sociedad promoviendo la democracia como forma de gobierno y como un modo de convivencia social; también, la defensa y el respeto a los derechos humanos y deberes ciudadanos. Este perfil formativo implica desarrollar capacidades para reflexionar críticamente sobre roles sociales, analizar procesos históricos y aplicar conocimientos cívicos en situaciones concretas (Arrunátegui, 2021). La competencia de ciudadanía se define como la capacidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida cívica y social, basándose en la comprensión de conceptos sociales, económicos, legales y políticos, así como en desarrollos globales y sostenibilidad. Esta aproximación holística incorpora habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, el desarrollo argumentativo y la participación constructiva en actividades comunitarias y procesos decisorios democráticos (Minedu, 2016).

Por su parte, Agüero, Pease, Portugal y Uccelli (2013), subrayan el potencial de la escuela para transformar las experiencias traumáticas del conflicto en un compromiso de no repetición y construcción de ciudadanía, pero que se ve enfrentada a las tensiones sobre las narrativas de memoria. Además, es un tratamiento indispensable puesto que si no se toca el tema pone en peligro cuando afronten discursos ambiguos, información confusa y contradictoria. Cabe señalar que el conocimiento constituye un derecho para el alumnado al permitir que obtengan la comprensión necesaria de la reciente historia de su país. Con esto se concluye que el trato de estos temas es urgente y contempla decisiones inmediatas, ya que se ha establecido un escenario preciso para responder desde la educación a retos ideológicos poco democráticos.

1.11. Pedagogía de la memoria como enfoque en el LUM

El segundo subtema se enfoca en la pedagogía de la memoria utilizada por el LUM como metodología aplicada en su área educativa. El LUM define su pedagogía de la memoria como un proceso dialógico que utiliza los recursos museográficos, testimonios y archivos

históricos para desarrollar competencias ciudadanas basadas en los derechos humanos, la interculturalidad crítica y la participación democrática (LUM, 2023). Esta aproximación combina tres dimensiones fundamentales: en primer lugar, se tiene a la dimensión ético-política, la cual es sustentada en los principios de "Nunca Más" y no repetición, y busca transformar la memoria traumática en compromiso activo con la democracia. En segundo lugar, se encuentra la dimensión pedagógica crítica, la cual promueve la deconstrucción de narrativas hegemónicas mediante el análisis de diversas fuentes y testimonios; como tercera dimensión, se cita a la vivencial, la cual emplea metodologías interactivas que conectan las experiencias personales con los procesos históricos colectivos (Velásquez y Alarcón, 2021).

Dados los acontecimientos ocurridos durante las dictaduras en América Latina, la pedagogía de la memoria surgió específicamente de la lucha por la memoria, la justicia y verdad en el contexto de una educación ciudadana que enfatiza el significado de los derechos humanos; es por ello que, para llamar la atención sobre los hechos de violencia ocurridos durante la dictadura en el pasado reciente y, en consecuencia, poder abordar el período de tiempo desde una perspectiva teórica y crítica, la pedagogía de la memoria tendría como objetivo principal proporcionar a los estudiantes un espacio de reflexión sobre las experiencias de la ciudadanía (Legarralde y Brugaletta, 2017). En consecuencia, los acontecimientos más complicados del pasado reciente, que están velados por un manto de miedo y sirven como un fuerte motivador para la actividad humana -particularmente la acción política- pueden así ser revelados gracias a esta metodología.

El proyecto que actualmente desarrolla el LUM tiene como objetivo fundamental poner a prueba una pedagogía del consuelo, cuya necesidad resulta apremiante en un país aún en proceso de construcción, en este sentido, el reto consiste en reflexionar sobre una época que se encuentra cubierta por un triple velo. En primer lugar, existe una cierta reserva por parte de los principales protagonistas y responsables de la violencia, lo que ha llevado a que en algunos

casos sean percibidos exentos de responsabilidad. En segundo lugar, se manifiesta la inclinación al olvido, lo que perpetúa un conflicto latente que no termina de resolverse, causando una actitud de neutralidad que lleva a desentenderse de uno de los períodos más cruentos de la historia republicana; por último, se evidencia una aceptación pasiva que dificulta cualquier forma de reparación tanto en el ámbito social como público (Montoya, 2022).

Según Sacavino (2015), consiste en una educación para el nunca más, es decir, una formación integral en derechos humanos y construcción de una memoria sobre el conflicto. Para vincular pedagógicamente la educación para el nunca más con la memoria, resulta esencial considerar cómo se investiga el pasado desde el presente. En este proceso, adquiere relevancia determinar qué se recuerda, cómo se recuerda y con qué propósito. En ese marco, el papel de los educadores es clave, ya que no solo poseen un conocimiento especializado sobre el tema, sino que también son reconocidos como sujetos de derechos. Por ello, enfrentan el desafío de fomentar preguntas críticas que permitan a la pedagogía de la memoria establecer conexiones significativas con el pasado e incidir en la construcción de futuros más justos y democráticos. Asimismo, funciona como un principio ético-político que define el tratamiento del pasado reciente desde una perspectiva de memoria colectiva (Cayo, 2012). A esto se le define como construcción de la pedagogía de la memoria, que puede ser individual, colectiva y local, que busca reelaborar los conocimientos de los alumnos desde la perspectiva social. Esto provoca una oposición con la historia oficial, que refleja solo la transmisión de conocimientos con enfoque racionalista, sin reflexión y crítica, así que si se genera una construcción de aprendizaje con una memoria colectiva en los educandos provocaría una alternativa en la concepción de conocimiento contextualizando de manera eficiente el pasado presente. El enfoque pedagógico del LUM (LUM, 2021) pretende promover la formación de ciudadanos comprometidos con la no repetición de la violencia y la formación en actitudes que respeten los derechos humanos. Además, durante el período de posconflicto se han permitido tener una perspectiva con mayor

objetividad para representar museográficamente lo acontecido y ejecutar una pedagogía de la memoria que procure una cultura de paz. Con lo descrito, el LUM se define como un espacio pedagógico, cultural, académico y de cercanía ciudadana que arraiga los valores democráticos y resguarda la dignidad de las personas. Del Pino y Agüero (2014) describen que el tema pedagógico no se genera para formar grupos cohesionados bajo identidades nacionales, locales, de gremio u otra forma, tampoco es el hecho de aprender del pasado para gestionar mejores violencias futuras; sino que el LUM sea un lugar en el cual se logre pensar en la capacidad de producir nuestra sociedad, que sea un lugar que narre los hechos con pluralidad, que sea imparcial y que no beneficie a un grupo poblacional sobre otro, además, se desea suscitar una pedagogía del reconocimiento: que la indiferencia, el desprecio o la trivialización de los sufrimientos sean evidenciados y cuestionados.

1.12. Comunicación, memoria y procesos pedagógicos

Es importante profundizar en la relación entre comunicación, memoria y educación para la presente investigación. En ese sentido, la comunicación, en tanto fenómeno humano y social, no se limita a la transmisión de mensajes, sino que articula la subjetividad de los actores en interacción constante. Rosa María Alfaro (1993) señala que “no hay entonces hecho concreto de la vida y del desarrollo que no comprometa la subjetividad y la interacción entre varios”. De este modo, lo comunicativo se configura como una dimensión fundamental de la vida social, en tanto supone el reconocimiento del “UNO y otro, o varios OTROS, con quienes cada sujeto individual o colectivo establece interacciones objetivas y principalmente subjetivas” (Alfaro, 1993).

Por otro lado, la memoria, en tanto proceso colectivo, está profundamente vinculada a la comunicación. Halbwachs (1950) y Warburg (2002), citados por Espinosa (2025), destacan que la memoria no es un archivo estático de recuerdos individuales, sino un fenómeno colectivo en permanente reconfiguración: “la memoria es un fenómeno de carácter social,

construido de manera colectiva a través de las interacciones dentro de un grupo o comunidad” (Espinosa, 2025). La propuesta de Halbwachs enfatiza que esta memoria colectiva responde a las necesidades actuales de la comunidad, otorgándole sentido a las experiencias del pasado en función de los desafíos del presente (Espinosa, 2025).

La relación entre memoria y comunicación adquiere un papel central en los procesos pedagógicos. Como se desarrolló anteriormente, la pedagogía de la memoria, desde una mirada crítica, no se reduce a enseñar hechos históricos, sino que busca evitar la repetición de la violencia, promover el análisis de distintas fuentes y testimonios, y relacionar las experiencias personales con los procesos históricos colectivos. En palabras de Amador-Baquiro (2023), “una pedagogía de la memoria permitiría a los estudiantes problematizar las posiciones de diversos actores y sectores —incluso la de las víctimas, el Estado, los victimarios y los medios de comunicación— sobre los hechos atroces en cuestión como posibilidad de entender su presente e imaginar nuevos porvenires”. Es así, que en la enseñanza de la memoria intervienen diversos actores como interlocutores y se crean nuevas metodologías o medios para comunicar el pasado reciente.

Sin embargo, la memoria social no solo se refiere a un conjunto de sucesos pasados, sino que constituye un motor de acción política y ciudadana en el presente. Así lo plantean Espinosa (2025) y autores como Habermas (1990), Laso (2004) y Apaza (2015), quienes sostienen que una ciudadanía activa y crítica se forja mediante la reflexión sobre la historia y las luchas sociales: “la memoria social se posiciona como un eje clave en la formación ciudadana [...] promoviendo una ciudadanía que impulsa la paz, la reconciliación y la justicia social” (Espinosa, 2025).

En tal sentido, los procesos pedagógicos que integran la memoria social tienen el reto de ir más allá de la enseñanza de contenidos históricos, orientándose a la construcción de competencias críticas, reflexivas y participativas. Como explica Espinosa (2025), “se requiere

una pedagogía que no solo imparta conocimientos históricos, sino que fomente la reflexión crítica, el debate constructivo y la participación de los estudiantes en la creación de una sociedad más justa y equitativa”. En este sentido, el vínculo entre comunicación y memoria se transforma en una herramienta pedagógica que conecta la enseñanza de hechos históricos con experiencias personales, familiares y comunitarias del pasado reciente, potenciando la formación ciudadana democrática de los estudiantes en sus comunidades.

Hay dos conceptos más en cuanto a la relación de la comunicación y los procesos pedagógicos que conciernen a esta investigación: “espacio de comunicación” y “momento comunicativo”. El primero hace referencia, no solo al lugar físico, sino al sitio simbólico que contiene relaciones y valoraciones según las cuales se dan las interlocuciones; ello se relaciona con el “momento comunicativo”, ya que también conlleva una carga simbólica distinta en los procesos comunicaciones (Alfaro, 1993). Por consiguiente, el espacio y momento donde se trata el tema de la violencia reciente de nuestro país será significativo. Esta investigación se enmarcará en cómo se desarrolla el tratamiento del CAI en el contexto educativo de la escuela secundaria privada en Lima y, por otro lado, en el espacio museológico del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión.

1.13. Tratamiento y mediación del periodo de violencia en espacios de formación ciudadana

En este último apartado, se explica cómo se da el tratamiento sobre el CAI en la escuela secundaria y la mediación museológica sobre el CAI en el LUM, ambos espacios dedicados a la formación ciudadana democrática.

1.14. *Tratamiento de la memoria sobre el conflicto armado interno en la escuela*

Por un lado, de qué manera se da el tratamiento de la memoria sobre el CAI en la escuela sobre lo cual Agüero y otros (2013) señalan que la incorporación del tema en el currículo ha estado rodeada de tensiones y retos. Las difusas fronteras entre la historia y la memoria, así

como con los significados heurísticos que las vinculan con la aproximación al momento de precisar el ámbito de acción de cada una, del mismo modo, el carácter social de los acontecimientos confiere a la memoria un enfoque cognitivo que se interrelaciona con la formulación y estructuración de ejes narrativos y temporales, en este sentido, esta dinámica justifica que el recuerdo resulte de un proceso selectivo, un ejercicio decisivo mediante el cual los individuos se sitúan en un entorno social donde la evocación y el registro del pasado corresponden a los intereses del presente (Torres, 2016).

En el mismo contenido de los libros de texto hay conflictos no resueltos sobre la versión “oficial”. La manera en que se organiza el documento es con la intención de brindar información relevante a quienes toman decisiones en los ámbitos nacional, regional y local respecto a políticas sobre educación y memoria. En ese sentido, se dirige al sector educación en sus distintos niveles de descentralización, pero también busca ir más allá, de modo que el abordaje del CAI no ocurra de forma aislada en las escuelas públicas de dicho sector. La propuesta es la incorporación en las aulas de una política de educación y memoria más extensa que proporcione sustento y legitimidad; que involucre desde los más altos niveles de consenso político como el Acuerdo Nacional o el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) hasta los sectores clave involucrados en la efectiva implementación de estas demandas, como la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM), el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUS), el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN), y los Gobiernos Regionales. La estrategia queda aislada al no existir respaldo de una política del Estado.

En la investigación realizada por Salas (2019), se identificó que las remembranzas de los docentes respecto al conflicto armado interno se inscriben en el plan individual, asimismo, estas memorias (construidas a partir de narrativas personales) evocan experiencias vinculadas

a su etapa escolar y universitaria, de igual forma, dichos relatos, caracterizados como “memorias sueltas” y “memorias literales”, son percibidos como vivencias singulares e irrepetibles, lo que restringe su tránsito hacia un nivel más amplio del significado, dificultando su reinterpretación, el aprendizaje derivado de ellas y la configuración de procesos colectivos, asimismo, la manera en que el conflicto ha sido experimentado y su conexión con otras formas de violencia en el presente, genera en los docentes una postura de distanciamiento respecto a la comunidad educativa y a la enseñanza del CAI.

En Colombia, se han producido numerosos escritos sobre el conflicto armado interno, sin embargo, aún no se ha establecido un acuerdo a nivel nacional que permita incorporar la memoria del conflicto armado en el ámbito educativo, lo cual podría representar una de las mayores omisiones en la historia, además, considerando que una vía para mitigar la persistente violencia en el país radica en promover una cultura de paz desde el sistema educativo, es preocupante la escasa implementación de acciones al respecto, en este sentido, resulta inquietante la ausencia de políticas de memoria en la educación colombiana con el objetivo de abordar pedagógicamente la memoria del conflicto armado, a pesar de que la propia escuela ha sido víctima de sus impactos (Mosquera y Rodríguez, 2020).

1.15. Mediación museológica en espacios de memoria: caso del LUM

El segundo subtema aborda la mediación museológica, específicamente en el caso del LUM como espacio de memoria. En tal sentido, Núñez (2007) explica que el enfoque transdisciplinar y las características de la exposición museal les permiten ser espacios de mediación, diálogo y transmisión de conocimiento en contextos donde se ha vivido violencia. El concepto resalta una exposición como estructura temática flexible al contar con un universo de conocimiento para sustentar mensajes a compartir y la recreación de infinidad de recursos. Actualmente la museología del espectáculo tiene fines de experiencias pedagógicas y estéticas

a partir de lo lúdico o teatro para que los visitantes entren a un mundo diferente en el que puedan aprender y a despertar intensas emociones sobre lo descrito.

La orientación de los discursos dentro de las estrategias museográficas está intrínsecamente ligada a una planificación gestora que surge de la necesidad de establecer entornos propicios para el intercambio de ideas entre la comunidad en la que estos espacios operan y su pasado histórico, en otras palabras, buscan promover dinámicas cognitivas que impulsen la capacidad humana de asimilar conocimientos a partir de las exposiciones presentadas en los museos, además, dichos entornos, al representar acontecimientos de un período histórico significativo para la sociedad, se transforman en escenarios de memoria colectiva, las cuales son instancias que invitan a los visitantes a validar o cuestionar la interpretación analítico-descriptiva de los hechos históricos que sustentan la estructura conceptual de la museografía (Chaquilano, 2022).

En el contexto actual, la exhibición museográfica se consolida como un recurso de notable impacto en la sociedad, principalmente debido a su función comunicativa, la singularidad de su estructura discursiva, la versatilidad en la selección de contenidos y su habilidad para captar la atención de audiencias heterogéneas, asimismo, estas particularidades otorgan a los museos el potencial de constituirse en entornos idóneos para la intermediación y la difusión del saber, facilitando así la superación de los límites disciplinares con el propósito compartido de fortalecer los vínculos de identidad y pertenencia entre los distintos grupos sociales (Núñez, 2007).

Asimismo, el LUM desarrolló su guion museográfico a través de un proceso participativo de diferentes promotores de memoria (Del Pino y Agüero, 2014), lo cual supuso un diálogo constante sobre los contenidos, recursos y recorrido que se presentaría al público. Este guion plantea una estrategia metodológica basada en una experiencia sensorial e informativa, cuyo eje articulador es el concepto de memoria en construcción, lo cual implica

que el significado del espacio se configura a partir de la interacción con el visitante, en cuanto a sus componentes, se denominan "salas" por motivos expositivos, aunque no fueron diseñados estrictamente bajo dicha categoría, no obstante, esta noción facilita la organización de la muestra y refuerza la percepción de una secuencia lógica. Este escenario es una propuesta activa de sinergias con entidades públicas y privadas para el tratamiento de ese pasado de violencia y los desafíos para la sociedad, así también originar la concepción de derechos y valores democráticos cosechando una convivencia y coexistencia social del presente.

Lo descrito va en armonía con las nuevas propuestas de la nueva museología ya que existe un cambio en el camino de la experiencia que se centra en el visitante y causa un esfuerzo interpretativo (Moser, 2010). A todo esto, los museos crean un espacio de "interrupción" en el cual se genera una experiencia histórica concreta, convirtiéndolo en un lugar de conciencia inusual sobre la credibilidad acerca de la historia (Conley-Zilkic, 2014). El museo tiene la capacidad de hacer visible los perfiles de las víctimas, facilitando que estas accedan a la verdad y comprendan las circunstancias del conflicto, asimismo, este espacio museístico se encargará de conservar y rememorar las narrativas del conflicto debido a que constituyen parte esencial del patrimonio nacional, a través de esta labor, se contribuye a que el estado asuma públicamente sus responsabilidades y se promueva la preservación de la memoria colectiva, además, el esclarecimiento de la verdad sobre el conflicto y la identificación de sus responsables constituye un desafío fundamental que los museos deben abordar, por lo tanto, las interrogantes que emergen en torno a estos aspectos pueden favorecer la reflexión, el reconocimiento y la divulgación de un derecho a la verdad que la sociedad demanda conocer (Alarcón, 2019).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

1.16. *Enfoque, tipo de investigación y alcance*

a) **Enfoque**

Esta investigación se guiará por un enfoque cualitativo no experimental para analizar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el CAI entre los discursos de las escuelas secundarias y del LUM construidos mediante sus respectivos enfoques pedagógicos, mediante el recojo de testimonios, observación de situaciones concretas y revisión de bibliografía. Tal como Monje (2011) indica una de las características de la metodología cualitativa centra su análisis en la descripción y observación de fenómenos, es decir, utiliza la inducción analítica basada en la observación de la realidad para obtener los conocimientos; además, es de carácter no experimental porque el investigador no interviene de forma activa, lo cual encaja con las necesidades de este trabajo.

b) **Tipo de investigación**

Según la obtención de datos, esta investigación es de tipo empírica, ya que se basará en recolectar datos de la realidad. Por otro lado, es de carácter transversal ya que se desarrolla a través del tiempo (Núñez et al, 2017), tomando en cuenta que el periodo de recojo de información se adapta a las fechas en que ocurren los eventos a observar y la disponibilidad de los entrevistados.

c) **Alcance**

El alcance o grado de profundidad que alcanzará la presente investigación es descriptivo. Según Núñez et al (2017), este tipo de estudio implica la caracterización de un fenómeno u objeto de análisis, lo cual se relaciona con el enfoque que guiará este trabajo. Asimismo, en la metodología descriptiva el investigador se sitúa en el tiempo en que los hechos se producen (Monje, 2011) para “describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno (Ramos, 2010).

1.17. Unidad de análisis y unidad de observación

Tabla 1

Unidad de análisis y unidad de observación

Unidad de análisis	Unidad de observación
Metodología de la mediación de la memoria sobre el Conflicto Armado Interno en espacios de formación ciudadana	Visitas guiadas a escolares mediadas por el área pedagógica del LUM Diseño de clases del área de Ciencias Sociales del nivel de educación secundaria en un colegio privado de Lima Universo: Mediación de la memoria sobre el Conflicto Armado Interno en las escuelas secundarias y en el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social construidos mediante sus respectivos enfoques pedagógicos

Nota. La tabla explica la unidad de análisis y de observación de la investigación. Elaboración propia.

1.18. Técnicas e instrumentos de investigación

Por un lado, las técnicas seleccionadas para esta investigación son las entrevistas semiestructuradas, es decir el interrogatorio parte de un guion temático y listado de preguntas generales que sirven de guía (Monje, 2011). El instrumento se aplicó con el coordinador general del área educativa del LUM, para lo cual se obtuvo el consentimiento firmado del director general de la institución. Se entrevistó también a dos docentes de formación secundaria de las áreas de Ciencias Sociales de dos colegios privados de Lima, quienes también brindaron sus consentimientos firmados. Se seleccionó este tipo de colegios debido a que, según la memoria institucional del año 2023 durante los meses de octubre y diciembre, el número de visitas es mayor en comparación con colegios públicos. Además, se aplicó la técnica de observación no

participante directa para las visitas guiadas a escolares en el LUM, con el fin de registrar información de los participantes en su medio natural sin interferencia (Monje, 2011).



CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los hallazgos se dividieron, por un lado, el trabajo realizado en el área educativa del LUM y, por el otro, con los docentes de Ciencias Sociales del nivel secundario de colegios privados de Lima.

1.19. Hallazgos del trabajo de campo realizado al área de Educación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social

El trabajo de campo para esta investigación se dirigió, por un lado, al área de Educación del LUM. Las herramientas aplicadas fueron una entrevista a profundidad al coordinador general del área y la observación no participante realizada en 3 visitas guiadas a escolares del nivel secundario de colegios privados de Lima. Por otro lado, el trabajo de campo se enfocó en docentes del área de Ciencias Sociales de las instituciones educativas “Divino Jesús” y de “La Casa de Cartón”, a quienes se aplicó entrevistas a profundidad.

1.20. Entrevista al coordinador general del área de Educación del LUM, Gabriel Bolívar

La entrevista al coordinador general del área de Educación, Gabriel Bolívar, se desarrolló en noviembre del 2022 como un primer acercamiento a la institución. Ha ocupado el cargo desde la gestión de 2022 hasta 2024. Cabe señalar que, si bien la persona por entrevistar fue el coordinador, él mismo sugirió que los tres practicantes de su área en ese entonces escucharan y participaran respondiendo algunas preguntas. En tal sentido, la entrevista se desarrolló presencialmente en las instalaciones del LUM.

Se dividió en torno a cuatro ejes principales. En primer lugar, el tratamiento del conflicto armado interno, es decir, cómo se da el acercamiento del área a este periodo. Por ello, se realizaron preguntas sobre la importancia del LUM en la ciudadanía, cuáles son los términos usados para referirse al periodo en cuestión y la relevancia del Lineamiento 2 del LUM sobre el aprendizaje y reflexión sobre la historia y las memorias. En segundo lugar, se buscó

profundizar en el enfoque de la pedagogía de la memoria en la que se basa el área para los recorridos mediados a escolares. Por último, se preguntó cuáles son los recursos comunicacionales utilizados para las visitas guiadas a escolares, puesto que hay diferentes tipos de visita que priorizan algunas muestras según lo requerido.

Sobre el tratamiento del conflicto armado interno en recorrido dirigido a escolares, el coordinador del área de Educación señaló que el tema del LUM se trata brevemente en quinto de secundaria como parte de la currícula de Educación Básica Escolar; sin embargo, es un apartado “breve y somero” en algunos textos como un ejercicio práctico. En tal sentido, señaló que la educación en el LUM funciona para la construcción de nuevos saberes que orienten a la formación de una cultura ciudadana que respete los derechos humanos. Para él, la mediación con los escolares tiene como objetivo la construcción de un nuevo ciudadano, pero a través de sus propios saberes previos. Por otro lado, indicó que las instituciones educativas que llevan a sus estudiantes al museo no necesariamente solicitan una visita guiada por el área de Educación. Hay otros espacios formativos a los que asisten los estudiantes como talleres de música, canto, narrativa, construcción de máscaras, los cuales pretenden conectar a los asistentes con el tema de la inclusión y derechos humanos.

Sobre los motivos por los que la ciudadanía debería visitar el LUM, Gabriel aclara que el objetivo de esta institución es recordar para no repetir. Explica que no se trata de quedarse con el conocimiento de los hechos ocurridos, sino que hay que buscar su vinculación con el presente y comprender el alcance de sus consecuencias, las cuales siguen vigentes para el país. Sobre la importancia del LUM, explicó que actúa como reparación simbólica frente a los hechos de violencia, como algo más abstracto. De hecho, es un valor constituido en los lineamientos fundacionales del LUM, según su respuesta. Mencionó la obra de Edilberto Jiménez, retablista ayacuchano, como ejemplo del impacto que puede tener la reparación simbólica mediante el arte. Explicó que el artista utilizó los textos originales de Sendero

Luminoso a los que tuvo acceso para comprender los orígenes de la violencia del grupo subversivo, ya que ellos se explicaba el propósito de iniciar la lucha armada desde el campo a la ciudad acercándose a la población en situación de precariedad y abandono.

En cuanto al término para referirse a este período, pregunta que se desarrolla de acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación, Gabriel explicó que se denomina “conflicto armado interno” porque Sendero Luminoso, al cual se refirió como grupo subversivo, le declara la guerra al Estado peruano. Asimismo, el Estado cometió crímenes contra los grupos subversivos y contra la población civil, por lo cual, según el entrevistado, este término describe el contexto que vivía el país en ese periodo.

Sobre el enfoque pedagógico del LUM, Gabriel resaltó que la existencia del segundo lineamiento del LUM aprendizaje y reflexión sobre la historia y las memorias radica en la importancia de aprender de esas memorias del conflicto y no solo recordar para quedarnos en el sufrimiento, idea sobre la cual se trabaja la pedagogía de la memoria. En tal sentido, el coordinador explicó que es el recorrido de la visita y él mismo, como mediador, los recursos que se utilizan para transmitir la memoria. “Cada espacio del LUM es un instrumento pedagógico” señaló el entrevistado y, a partir de ello, los mediadores buscan estrategias didácticas para reflexionar con los escolares a partir de los espacios que visitan. Puso como ejemplo, hacer énfasis en las preguntas cognitivas para fomentar la participación de los estudiantes al observar una imagen, un video o una muestra, en general. Por otro lado, Gabriel reconoce que todos los peruanos, de alguna forma, hemos experimentado estos hechos de violencia, por lo tanto, venimos con una serie de saberes previos sobre el tema. Considera que la mediación para la formación de la ciudadanía debe utilizar esos saberes y dialogar con los recursos que tiene el LUM para sus visitantes. También la reflexión grupal sobre todo lo observado y escuchado al finalizar el recorrido es parte de su enfoque pedagógico. A partir de lo anterior, él explica que la importancia de dicho lineamiento se vincula con el objetivo de

construir una ciudadanía que conozca su pasado y promueva el respeto de los derechos humanos.

En cuanto a los personajes y hechos históricos principales tratados en los recorridos, preguntas que se alinean con el segundo y tercer objetivo específico de la investigación, el especialista en Educación aclaró que las visitas mediadas suelen abarcar cuatro salas, que no necesariamente son las mismas, pero la exposición permanente siempre está presente en todas las mediaciones. En ella se exhibe una línea del tiempo que abarca hechos significativos y los principales personajes que participaron en dicho periodo desde los orígenes de la violencia hasta el momento más álgido del conflicto.

En cuanto a los recursos pedagógicos, el entrevistado señaló que el lenguaje arquitectónico del LUM se conecta de manera pedagógica con los visitantes. Describió, como ejemplo, el pasaje de la entrada principal donde está grabada en piedra la declaración de los derechos humanos, lo cual, según su respuesta, es un recordatorio de que todas las personas tenemos los mismos derechos y, al mismo tiempo, tenemos el deber de respetar los derechos del otro. Es un recordatorio también de las violaciones que se cometieron contra esos mismos derechos. Recalcó que hacer una reflexión en el momento en el que se presencia la muestra de las imágenes o videos implica desarrollar esa memoria, no solo quedarse en el recuerdo.

Sobre cómo se maneja la mediación y los recursos pedagógicos frente a la información previa que puedan tener los estudiantes sobre el periodo de violencia, Gabriel indicó que el mediador es el filtro de las teorías o dudas que puedan tener. Volvió a explicar que las dos herramientas del mediador son él mismo y el espacio del LUM. Recordó que los estudiantes pueden acercarse con saberes previos a partir de las redes sociales, de sus familias, vecinos, que deben dialogar en la mediación. Frente a ello, los mediadores pueden recibir esa información que puede estar incompleta o ser difusa y filtrar y responder las incógnitas basándose en fuentes que se puedan corroborar. Mencionó sobre todo fuentes académicas,

libros y autores, que se pueden acudir por referencias confiables. También, por esa razón el equipo de mediación debe empaparse de toda la información proveniente de diversas fuentes sobre los veinte años de violencia para buscar condensarla en las mediaciones.

Otra arista importante que menciona, sobre las muestras del LUM es que intenta cumplir la tarea de visibilizar las memorias sobre el conflicto que han sido invisibilizadas. En ese sentido, Gabriel resaltó el papel de los testimonios: “Las memorias individuales se vuelven memorias colectivas al compartirlas, al insertarnos en una comunidad y un espacio, compartimos un hecho en común que, en este caso, es el hecho violento”. Explicó que, al revelar y exponer ese hecho violento entre nosotros, lo compartimos como comunidad.

Por último, el coordinador le dio paso a sus tres practicantes para responder la pregunta sobre qué mensaje quisiera que los estudiantes se llevarán de su visita al LUM: La primera señaló la importancia de promover la empatía y el reconocimiento de los hechos de violencia para recordar que pudieron sucederle a cualquier persona indistintamente y pudieron ser personas cercanas a nosotros. El segundo practicante explicó que el LUM funciona como un ejercicio de memoria para no solo quedarnos en el dolor, es decir, recordar para no repetir. Puso como ejemplo de reflexión las causas del conflicto, sobre las cuáles se puede inquirir si siguen siendo problemáticas vigentes en el país, puesto que hace a la sociedad más propensa a repetir los episodios de violencia. Ese ejercicio reflexivo es el que quisiera que se llevarán los estudiantes para fomentar, también, la construcción de una memoria colectiva. Por último, el tercer practicante, señaló que el enfoque pedagógico del LUM no solo radica en recordar los sucesos del conflicto sino en preguntarnos cómo se inscriben en los sucesos presentes.

1.21. Observación participante de tres visitas guiadas a escolares en el LUM

Las observaciones se dieron entre los meses de octubre y noviembre, con la autorización del director general del LUM para realizar la investigación. Por temas de confidencialidad, no

se mencionarán los nombres de las instituciones, pero sí es importante resaltar que solo se seleccionaron instituciones privadas y grupos de estudiante de 4to y 5to de secundaria.

Primera visita guiada

Los hallazgos, en la primera visita guiada observada, en cuanto al primer objetivo específico, sobre los términos usados para referirse al periodo y los actores importantes en el periodo entre 1980 – 2000 en el Perú, fueron que se resalta la importancia de cómo abordar el periodo, ya que el recorrido inicia señalando los nombres diferentes con los que se llama al periodo: CAI, terrorismo, periodo de violencia política. Sobre cómo se refieren a los actores del conflicto, se menciona, en el recorrido, el término víctimas sobre las personas afectadas, pero también como agentes de búsqueda de justicia en puntos del recorrido que mencionan acciones ciudadanas. Por otro lado, la mediadora no se refirió a los miembros de Sendero Luminoso como “terrucos”, pero señaló la persecución de campesinos por las fuerzas armadas acusándolos de “terrucos”.

En el segundo objetivo específico sobre qué personajes representativos del CAI se retratan en las visitas guiadas para escolares en el LUM, los hallazgos fueron que, durante el recorrido observado, un personaje relevante es Abimael Guzmán como cabecilla de Sendero Luminoso. Se cuenta que es llamado “profesor shampoo”, ya que se consideraba que lavaba el cerebro a sus estudiantes. También, se señaló a Sendero Luminoso como grupo subversivo iniciador de la violencia y principal responsable de la mayoría de víctimas y a Alberto Fujimori como el presidente que tomó medidas contrasubversivas más violentas que costaron más víctimas en el conflicto. Asimismo, se habló de las consecuencias para las comunidades indígenas y ashánincas, como población vulnerable y víctima en el conflicto. De manera breve, se habló de las fuerzas armadas y su papel controversial, pero se ahondó en lo positivo del accionar policial, militar y su servicio al país en la muestra “Nosotros, los otros”. Asimismo,

otro actor mencionado es la sociedad civil, sobre el cual la mediadora señaló no sólo como víctima sino también como impulsora de la derrota de la violencia.

En cuanto al tercer objetivo específico, sobre los hechos históricos sobre el CAI que se resaltan, en el recorrido se incluyó la muestra “La violencia y el ámbito educativo”, que señaló la compleja relación entre los orígenes de la violencia y la presencia de Sendero Luminoso en las universidades. También habló de su interés en el sistema educativo y el adoctrinamiento político de los estudiantes. Se explicó que el analfabetismo estaba muy presente en el sistema educativo anteriormente, pero que en la actualidad todavía hay falencias. También se visitó la muestra “Afectación de la zona asháninca”, donde se retrata la creación del ejército popular de Sendero Luminoso usando mujeres como vientres de futuros niños soldados. Otro hecho histórico importante fue tratado en la muestra “Desplazamientos forzados”, donde se relata cómo, de un día para otro, los campesinos deben huir, muchos fueron a pie de Ayacucho a Lima. Además, tuvieron que enfrentarse al racismo y al prejuicio de ser “terrucos”. El último hecho histórico tratado fue “Derrotando la violencia desde el pueblo”, en el cual la mediadora relacionó la crisis política y económica actual con las crisis de la época de violencia y el hecho de que las personas buscan maneras de sobrevivir al hambre y a la represión. Cabe señalar que los recorridos guiados a escolares no siempre son los mismos, pero la muestra permanente del LUM siempre forma parte del recorrido. Otro punto relevante es que los ejes cronológicos más resaltados por la mediadora fueron el “eje violencia” y “derrotando la violencia”. El eje político no fue muy mencionado.

En el último objetivo específico, sobre cuáles son los recursos pedagógicos que manejan los mediadores del LUM en las visitas guiadas a escolares, se observó que cada sala del LUM maneja recursos de imágenes, videos, audios y piezas museográficas que buscan interpelar a los visitantes. Por ejemplo, se utilizaron imágenes e instalaciones que apelaban al sufrimiento del otro para a los estudiantes, por ejemplo, los dibujos de niños de 8 o 9 años sobre

sus experiencias traumáticas con Sendero Luminoso. Y la última muestra temporal visitada “Nosotros, los otros”, se conforma por una instalación con objetos y recuerdos de familiares de policías y militares fallecidos durante el conflicto. Asimismo, se observó que los conocimientos de los mismos mediadores se convierten un recurso indispensable para la mediación. Otro recurso que usó la mediadora fueron las preguntas interpoladoras. Durante el recorrido se pudo observar las siguientes preguntas realizadas por una mediadora: “¿Alguien sabe qué es un desaparecido?”, “¿Por qué creen que no acabó la violencia con la captura de Abimael Guzmán?”, “¿Por qué Sendero Luminoso quería tener el sistema educativo?” y “¿Ustedes creen que iban [las acciones de Sendero Luminoso] a lograr la igualdad?”.

Segunda visita guiada

En la segunda visita observada, en el primer objetivo específico, la mediadora empezó su recorrido en la muestra “La violencia y el ámbito educativo”. A diferencia de la primera visita observada, no se inició indicando los términos usados para designar este período. Se puede observar que la mediadora usa los términos “conflicto armado interno” y “periodo de violencia” durante su exposición.

En el segundo objetivo específico sobre qué personajes representativos del CAI se retratan en las visitas guiadas para escolares en el LUM, los hallazgos fueron que tanto Sendero Luminoso como Abimael Guzmán son personajes importantes desde la primera muestra. En el contexto educativo, la Universidad de Huamanga, donde trabajó Abimael Guzmán, también es resaltada en este recorrido. Por otro lado, el Estado en sus diferentes representaciones también es mencionado. Por un lado, habla de la ausencia del Estado en los orígenes de la violencia y, por el otro, habla de las fuerzas del orden que ayudaron a combatir a los grupos subversivos, pero solo menciona al grupo GEIN como tal.

En cuanto a personajes de la sociedad civil, la mediadora se tomó más tiempo en la muestra “Derrotando la violencia desde la ciudadanía” donde se resalta el papel de María Elena

Moyano, como activista y luchadora social. Se reflexiona también sobre su asesinato a manos de Sendero Luminoso y el impacto que tuvo en la lucha antiterrorista desde la ciudadanía. En cuanto al Grupo GEIN, se profundizó en su misión de capturar al líder senderista Abimael Guzmán en la muestra “Respuestas a la violencia desde el Estado”. La mediadora describió el proceso y dificultades que experimentó el grupo para dar con el paradero de Abimael. Explicó cómo se realizó la investigación siguiendo las pistas sobre la basura de la casa en la que se encontraba, ya que consumían más de lo normal y, además, se conocían las condiciones médicas de Abimael.

En cuanto al tercer objetivo específico, sobre los hechos históricos del CAI que se resaltan, como se mencionó anteriormente, este recorrido inició con la muestra “La violencia y el ámbito educativo”, por lo cual se hizo mayor énfasis en los orígenes de Sendero Luminoso vinculado a su presencia en la Universidad de Huamanga, a la reclutación de jóvenes para sus filas y el papel de Abimael Guzmán. Se habló también de la precariedad en las escuelas rurales en comparación a las de Lima. La mediadora prosiguió con la muestra “Un pueblo, muchos pueblos” continuando con la línea de mostrar a los estudiantes cómo se vivió fuera de Lima la violencia y cómo afectó a las comunidades, en este caso, ashánincas, donde el reclutamiento forzado de Sendero Luminoso fue un hecho impactante para su población. Otro suceso que resaltó la mediadora fue la operación Chavín de Huántar, en la muestra “Respuestas a la violencia desde el Estado”. Se relató a los estudiantes brevemente la toma de la embajada de Japón y cómo se dio el rescate de los rehenes. Además, como ya se mencionó en cuanto a personajes relevantes, la captura de Abimael Guzmán fue un hito representativo del periodo. Por otro lado, la mediadora, en esa misma muestra, mencionó el tema de la excarcelación de inocentes y los juicios de jueces sin rostro que se llevaron a cabo durante el conflicto. Para terminar el recorrido, la mediadora decidió hablar brevemente sobre los remanentes de Sendero Luminoso y la relevancia del LUM en el contexto posconflicto en el que vivimos.

En el último objetivo específico, sobre cuáles son los recursos pedagógicos, ya se mencionó que cada espacio del LUM cuenta con recursos audiovisuales con los que interactúan los visitantes. En esta segunda visita, además del uso de ese tipo de recursos, la mediadora, se encargó de profundizar la reflexión del grupo de estudiantes mediante preguntas que realizaba en las exposiciones. Por ejemplo, al conversar sobre la toma de la embajada de Japón, se consultó a los estudiantes su opinión sobre cómo resultó la operación de rescate de las fuerzas armadas. Por otro lado, sobre cómo se logró la captura de Abimael Guzmán, la mediadora, les hizo una serie de preguntas sobre cuáles podrían haber sido las pistas para descubrir su paradero, lo cual los mantenía atentos y participando. También se les pidió participar en cuáles creían que eran los motivos para llevar a cabo juicios con jueces sin rostro en ese periodo. Por último, al finalizar el recorrido, la mediadora los instó a no conformarse solo con la información que aprendieron del LUM, sino a seguir investigando sobre el periodo de violencia y, siempre que lo necesiten, volver a los recursos del LUM.

Tercera visita guiada

En cuanto a la tercera visita guiada a escolares observada, sobre los términos usados para referirse al periodo, al igual que en la segunda visita, la mediadora no habló explícitamente sobre los diferentes términos para nombrar este periodo. Sin embargo, se pudo observar que utilizó “conflicto armado” y “época de violencia” como referentes. Igualmente, la visita empezó en la muestra “La violencia y el ámbito educativo”, lo cual le permitió profundizar en el papel de la educación en los orígenes de la violencia.

En el segundo objetivo específico sobre qué personajes representativos del CAI se retratan en las visitas guiadas para escolares en el LUM, los hallazgos fueron, en primer lugar, la figura de Abimael Guzmán y su relación con la Universidad de Huamanga. Se explicó que gran parte de los miembros de Sendero Luminoso fueron jóvenes reclutados desde los espacios universitarios o escolares. Abimael esparcía su discurso marxista-leninista-maoísta en las

escuelas precarias donde no había presencia del Estado. Asimismo, la mediadora expuso también el papel del MRTA como otro grupo subversivo que llevó a cabo actos de violencia como secuestros, extorsiones. Describió que recluían a las personas en las llamadas “cárceles del pueblo”, donde las torturaban hasta recibir su rescate, lo cual generaba terror en la ciudadanía.

Por otro lado, en esta visita nuevamente se hace énfasis en la muestra “Derrotando al Estado desde la ciudadanía”, donde la mediadora destaca las acciones de María Elena Moyano, luchadora social de Villa El Salvador. De la misma manera que en las anteriores visitas, se describe su labor en la lucha antiterrorista, ya que ella rechazó públicamente a Sendero Luminoso y fue asesinada por ellos en una actividad comunitaria. En la misma línea, en la muestra “Respuestas a la violencia desde el Estado”, la mediadora se enfocó en las acciones de las fuerzas del orden que se enfrentaban a los grupos subversivos. Igualmente, destacó la operación Chavín de Huántar para liberar a los rehenes de la embajada de Japón. También relató la labor del GEIN para lograr la captura de Abimael Guzmán. Se describió cómo se investigaron los indicios para descubrir el paradero en Surquillo. Sobre Abimael, además se mencionó que fue sentenciado por la masacre de Lucanamarca, en la que mueren aproximadamente 69 personas; y otra sentencia fue por el coche bomba en Tarata.

En cuanto al tercer objetivo específico, sobre los hechos históricos sobre el CAI que se resaltan, vinculados a los personajes representativos, se trata el primer atentado de Sendero Luminoso, la quema de ánforas en Chuschi, aunque se explica que los orígenes de la violencia provienen desde la ideologización y adoctrinamiento llevado a cabo años antes en la universidad y escuelas precarizadas. En tal sentido, durante el periodo de violencia, la mediadora explica la desconfianza e incertidumbre que la gente sentía al no saber quién era parte de Sendero realmente. En las universidades, se infiltraban miembros que realizaban pintas de símbolos y reclutaban más miembros. No se sabía quién era quién, lo cual, según explica la

mediadora, implicaba un estigma negativo de los estudiantes de universidades públicas. Esto derivó también en lo que ahora se llama “terruqueo”, lo que quiere decir que te acusan públicamente de ser parte de una organización terrorista por tus afinidades políticas u otras sin tener necesariamente pruebas. Otro hecho histórico de este periodo que resaltó la mediadora, se vincula al contexto de persecución que se vivía en esos momentos. La masacre de la Cantuta, en la muestra “La violencia remece Lima”, es relatada por la mediadora, la cual culmina señalando que en la actualidad hay cuatro cuerpos que no han sido encontrados todavía.

En esta tercera visita guiada, la mediadora abordó la muestra sobre “Desplazamiento forzado”, lo cual, según explicó, es un tema a veces no tan destacado como la violencia más extrema que se vivió en el conflicto, pero cuyas consecuencias se viven hasta el momento. Aclaró que los afectos del desplazamiento hacia Lima vivieron en un contexto de racismo, discriminación y hasta “terruqueo” por sus orígenes. Por último, otros hechos destacados por la mediadora fueron parte de las muestras “Derrotando la violencia desde la ciudadanía” y “Respuestas a la violencia desde el Estado”. Por un lado, la lucha social y el asesinato de María Elena Moyano, fue un hito importante, ya que Sendero Luminoso prohibió y amenazó a la gente que se presentara al funeral, sin embargo, una gran cantidad de gente de Villa El Salvador y Lima en general igualmente se presentaron, lo cual la mediadora señaló como un símbolo de rechazo hacia Sendero y su ideología por parte de la ciudadanía. Por último, la captura de Abimael Guzmán, representó un giro a favor del Estado y la desarticulación de Sendero. Asimismo, la mediadora explica la indignación que se generó cuando salió a la luz un video de la cúpula de Sendero Luminoso bailando en lo que parecía una celebración.

En el último objetivo específico, sobre cuáles son los recursos pedagógicos que manejan los mediadores del LUM en las visitas guiadas a escolares, a parte de las muestras interactivas y el lenguaje arquitectónico, cabe resaltar la mediación en este recorrido que utilizó varias preguntas interpoladoras a los estudiantes. Desde la primera parte del recorrido, en los

orígenes de la violencia, se preguntó a los asistentes por qué creían que Sendero se acercaba a las escuelas de bajos recursos y precarias a ideologizar a los jóvenes. También les preguntó a quién podrían acudir los estudiantes o los padres para quejarse de esta situación. En cuanto a la muestra “La violencia remece Lima” y la persecución a estudiantes, la mediadora lanzó la pregunta sobre “¿qué es el terruqueo?”, frente a lo cual los jóvenes se mantuvieron en silencio hasta la explicación. Seguidamente, les preguntó si habían escuchado de algún caso así en la actualidad, a lo que los jóvenes dieron el ejemplo de una persona que proviene de Ayacucho y la estigmatizan como terrorista.

Por otro lado, en la muestra “Desplazamiento forzado”, un recurso importante es el traslado en sí del primer al segundo nivel donde se exhiben fotografías de las principales rutas tomadas por las personas desplazadas del campo hacia Lima. Después de ver estas imágenes, la mediadora insta a los estudiantes a ponerse en el lugar de esas personas con preguntas como “¿qué creen que comerían?” o “¿dónde dormirían?”. También reflexiona sobre las consecuencias actuales de ese suceso como la discriminación que muchos viven en Lima. En cuanto a la muestra “Derrotando la violencia desde la ciudadanía”, la mediadora se enfoca en el reclutamiento por parte de Sendero Luminoso al infiltrarse en programas sociales. Sobre ellos, les pregunta a los estudiantes por qué creen que Sendero se interesaba por entrar a esos espacios, a lo cual responden que la gente que asistía podía no tener suficiente información o una ideología clara. La mediadora aclara también que la falta de recursos económicos para cubrir las necesidades básicas era un factor importante para las personas que asistían a esos programas. Sobre el asesinato de María Elena, quien se enfrentó a la ideología de Sendero como activista en estos espacios de interés, la mediadora les invitó a reflexionar sobre el alcance de sus acciones ya que, a pesar de que Sendero amenazó con asesinar, los ciudadanos igualmente asistieron al funeral de María Elena. Por último, la mediadora los invita a repasar y reflexionar sobre toda la información que recibieron a pesar de ser recuerdos tristes de nuestra

historia. No obstante, los invita a no solo quedarse con ello, sino a consultar diversas fuentes que pueden guardar otras memorias sobre el conflicto.

1.22. Hallazgos de las entrevistas realizadas a docentes del área de Ciencias Sociales de colegios privados de Lima

Las entrevistas a profundidad se dividieron en tres ejes principales: en primer lugar, las preguntas giran en torno al tratamiento de CAI, por lo cual hay que indagar sobre la metodología con la que se aborda el tema. En segundo lugar, se indaga sobre los contenidos y recursos comunicacionales utilizados por los docentes y, por último, se profundiza sobre las memorias individuales y colectivas sobre el CAI. Las entrevistas se realizaron entre diciembre de 2024 y enero de 2025. Una de ellas se realizó presencialmente, mientras que la otra se dio mediante la plataforma de Zoom.

1.23. Entrevista al docente 1 de una institución educativa privada en el distrito de Comas

El docente entrevistado está encargado del área de Ciencias Sociales, lo cual incluye los cursos de “Historia”, “Geografía” y “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica” en el nivel de secundaria de una institución educativa privada, en el distrito de Comas. El entrevistado lleva laborando dos años en dicha institución.

En cuanto al tratamiento del CAI, el entrevistado indicó que los principales hechos históricos de la historia reciente del Perú que trata con sus estudiantes son el gobierno de Juan Velasco, la reforma agraria y república aristocrática, el gobierno de Alan García y el gobierno de Alberto Fujimori. Además, explicó, en cuanto al temario regular, que en los últimos se abarca el tema del conflicto. En ese sentido, el docente aclaró que, en los textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación, el conflicto aparece en el contexto de los gobiernos de Alan García y Fujimori. Consideró que el tema está muy delimitado a ese periodo, mientras que en sus clases, él trata de abordar el tema más ampliamente: “Yo como que trato de verlo más a largo plazo. Yo, desde República Aristocrática, ya estoy un poquito indicando los

movimientos de izquierda que hay, que han ido habiendo y una historia un poquito más larga. No concentrado en lo último nomás”. En cuanto a las competencias, aclaró que oficialmente el tema pertenece a área de DPCC (Desarrollo personal, ciudadanía y cívica), la cual abarca las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, sin embargo, al tratarse de un colegio privado, en la práctica es el docente el que decide cómo enfocar dicho tema. En ese sentido, el entrevistado explicó que utiliza dos grandes temas: “O sea, contar una narrativa grande y de ahí meterlo el tema de exclusión, ¿no? Exclusión, racismo, discriminación, desigualdad, todo eso”. Es decir, vincula una narrativa de los hechos históricos importantes e incluye la perspectiva de exclusión en tales hechos.

Los hallazgos en cuanto a la metodología en clase para abordar el tema del conflicto fueron, en primer lugar, en qué grados trata el tema: “Yo lo hablo, indirectamente, de primero a tercero, sobre todo en tercero, indirectamente, pero ya de lleno, cuarto y quinto de secundaria”. Asimismo, el docente basa la estructura de la clase en un recurso audiovisual como lo son los documentales y videos informativos en youtube. El docente señala que, a pesar de contar con tiempo limitado en la clase, el uso de videos le ayuda a presentar un tema y generar interés en los estudiantes. Inclusive, el docente les pidió a sus estudiantes que previamente conversen con sus familias sobre sus experiencias y memorias del periodo de violencia. Por otro lado, este ejercicio surge a partir de una clase virtual en la que, según relata el entrevistado, se encontraba hablando del periodo de violencia cuando una madre de familia interrumpió en la videollamada, ya que no estaba de acuerdo con el enfoque le daba el docente. A partir de ello, el docente trató de incluir las memorias familiares de sus estudiantes al momento de la reflexión: “A raíz de eso es que en el otro salón también les pedí que, antes de empezar la clase, recogieran todas las historias posibles, las experiencias y todo lo que han tenido. Entonces, básicamente era mostrar el video y luego cada uno contara ‘Sí, mi mamá me contó que en

Comas fue así”. En cuanto a preguntas o intervenciones que surgieron de los estudiantes, el entrevistado señaló que el asesinato de María Elena Moyano fue un hecho que generó sorpresa e indignación. Los estudiantes preguntaron sobre todo por el por qué de la violencia: “¿por qué tanta violencia hacia ella?”, “¿por qué ese nivel de violencia?”. Otra pregunta que surgió varias veces para el docente es “¿por qué la gente seguía a Sendero Luminoso?”.

En cuanto a los recursos comunicacionales, se consultó al entrevistado por el texto escolar de nivel secundaria elaborado por el Ministerio de Educación para el área de Ciencias Sociales. Su respuesta fue que el contexto que brinda el libro sobre el conflicto se limita a los gobiernos de Alan García y Alberto Fujimori, se menciona a la CVR y algunas otras cosas. Sin embargo, él no trabaja con ese recurso ya que le parece muy lejano. Se prioriza el uso de cifras para explicar los hechos, según comentó. Es decir, explicó que el lenguaje y las referencias que usa el libro son lejanas para los estudiantes. A diferencia de si hubiera alguna referencia más actual con la que pueda trabajar. Otro hallazgo importante en cuanto a recursos es que el docente utiliza videos de Youtube para presentarles un tema a sus estudiantes, ya que son más llamativos para ellos. Comentó que uno de sus canales de referencia es el del youtuber peruano Rony Campos. Con sus videos, explicó el gobierno de Fujimori y el tema de la inflación en el gobierno de Alan García, por ejemplo.

En cuanto a hechos históricos importantes, se desarrollaron los antecedentes y contexto del conflicto desde la república aristocrática, gobierno de Velasco, Alan García y los inicios del gobierno de Fujimori. Como casos específicos, les generaron interés a los estudiantes, el asesinato de María Elena Moyano, la operación de rescate Chavín de Huántar, la cual fue un tema solicitado por los estudiantes. El docente supone que su interés surgió a partir de que el tema del rescate se popularizó en la red social TikTok. En cuanto a personajes importantes se describió con mayor profundidad a Fujimori, Abimael Guzmán, María Elena Moyano, Alan García y al líder del MRTA, Víctor Polay Campos. Además, se consultó con el docente si

tocaban el papel de las Fuerzas Armadas durante el conflicto y respondió que sí lo tratan y reflexionan sobre el tema. En una de sus clases, especialmente, utiliza un resumen de la película “La Boca del Lobo” para contextualizar a sus alumnos sobre el papel y las controversias de las Fuerzas Armadas durante y después del conflicto.

En cuanto a las visitas guiadas en el LUM, el entrevistado contó que este año realizaron por primera vez que la institución realizaba una visita con cuarto y quinto año de secundaria, como parte de su iniciativa. Se desarrolló después de haber tratado el tema del conflicto en las clases y el objetivo era que realizaran un trabajo sobre la visita guiada. El docente preparó una lista de preguntas, las cuales tenían que responder según su propio criterio y tomando lo que más le llamara la atención sobre el museo a cada uno. En ese sentido, descubrió, en las respuestas de los estudiantes, por un lado, que los testimonios de las mujeres que sufrieron abusos fue un tema que les sobrecogió y que las fotografías y objetos que pudieron presenciar también fueron elementos que los llevaron a reflexionar como, por ejemplo, la fotografía de la ropa de un niño, fotografías de los asháninkas o el ánfora de Chuschi que fue quemada.

En cuanto a la memoria personal y familiar del docente sobre el CAI, explicó que su familia maneja el discurso de Alberto Fujimori como el responsable de acabar con el terrorismo y derrotar a Sendero Luminoso. Es por eso que, como parte de su metodología, él pedía a sus estudiantes que conversaran con sus familiares sobre las memorias que tienen sobre ese periodo, que, según el entrevistado, podían coincidir con su propio contexto familiar. Asimismo, en sus clases sobre el gobierno de Fujimori, el docente trataba de explicar los motivos por los que se recuerda a Fujimori en el país, por ejemplo, por las obras que hizo como colegios. Buscó explicar las estrategias de su gobierno para ganarse la simpatía de la gente.

En cuanto a la importancia de tratar del tema del conflicto en el colegio, el entrevistado respondió: “sí creo que es importante el tema por esas dos razones. Uno, porque hay gente que no sabe, chicos que no saben nada del tema, porque no tienen buena comunicación con sus

papás. Y chicos que ya tienen la curiosidad por el tema, que han conversado con sus papás, pero no tienen cómo resolver esas dudas”. En resumen, para él es relevante que el tema no quede “en el aire”, con dudas sin resolver o sin reflexionar.

En cuanto a la enseñanza del CAI como parte de la formación de ciudadanía, el docente señaló que al tratar el tema del conflicto, buscaba que sus estudiantes pudieran entender a gente que es muy diferente y alejada de ellos. Explicó que, aún cuando muchos de ellos provienen de padres migrantes, manejan un discurso fascista en sus familias. Señaló que los estudiantes han usado comentarios como “esos serranitos”, “pobres”, “ignorantes” para referirse a personas de la sierra. En ese sentido, el docente medió la reflexión hacia cuáles eran sus creencias y por qué sus creencias son sus creencias. Esto es importante, según él, porque los estudiantes pueden tener una agresividad latente hacia quienes consideran que son el problema. Puso como ejemplo el asunto de las esterilizaciones forzadas, sobre el cual armó un debate con sus estudiantes. Algunos de ellos defendieron que estaba bien ya que en sus casas se decía que estaba bien. Por otro lado, les relató el caso de la bailarina limeña de clase socioeconómica alta que fue seguidora de Sendero Luminoso. Sin embargo, el docente aclaró que su intención fue armar una discusión más que imponer las respuestas correctas para ellos. Es así que trató de abordar el periodo de manera transversal, es decir, se habló sobre las pérdidas y responsabilidad de las fuerzas armadas así como de las pérdidas y responsabilidades de la población. Intentó realizar la explicación del tema respondiendo a la pregunta de los estudiantes de por qué la violencia llegó a tal nivel.

Por último, en cuanto al mensaje que quisiera que sus estudiantes aprendieran sobre el periodo de violencia, el entrevistado señaló que se enfocó en que entendieran cuáles fueron los problemas que derivaron en la violencia y cuáles de esos problemas siguen ocurriendo en el país hasta el momento. Contó, como ejemplo, que después de las clases sobre el CAI, trató el tema del Baguazo, con el documental “Baguazo: el choque de dos mundos”, enlazando las

semejanzas que pudieran haber con el periodo de violencia. En resumen, para el entrevistado, no se trató de señalar a buenos y malos de ese periodo sino de entender por qué ocurrió el conflicto, cuáles son los problemas que se arrastran hasta la actualidad y qué se puede hacer ahora para resolverlos.

1.24. Entrevista al docente 2 de una institución educativa privada en el distrito de Chorrillos

El docente entrevistado enseña en el área de Ciencias Sociales, lo cual incluye los cursos de “Historia”, “Geografía” y “Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica”. Se encarga de los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa privada, en el distrito de Chorrillos. El entrevistado ha sido docente de dicha institución por 27 años.

En cuanto al tratamiento del CAI, el entrevistado se refirió al siglo XX al consultarle sobre la historia reciente del Perú; más específicamente explicó que los períodos a los que hace referencia en sus clases son la república aristocrática, el oncenio de Leguía, el tercer militarismo, la restauración oligárquica con Odría hasta los gobiernos de Velasco Alvarado y Belaunde. Especificó que, después de esos temas, se enfoca en los años ochenta en sus clases y se detiene para tratar ampliamente el tema del conflicto armado interno. Esto se relaciona con cómo aborda la enseñanza del CAI, ya que el entrevistado explicó que “La Casa de Cartón” se basa en una propuesta de educación alternativa que trabaja principios como la solidaridad y el respeto a los derechos humanos. Justificó que, por ello, el tema del CAI debe ser tratado a profundidad según la lógica del colegio. “No podemos avanzar en la historia del Perú sin tocar ese tema de manera profunda”, resaltó el docente. Sobre los cursos que abordan el tema, señaló que en quinto de secundaria se desarrollan dos cursos: “Sociales” y “Actualidad”. En este último, trata el tema del CAI, leyendo y reflexionando, durante un trimestre por dos horas a la semana. Por otro lado, sobre la competencia que se trabaja al abordar el tema, señaló a la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y

especificó que la capacidad es “Delibera sobre asuntos públicos”. Al consultarle por capacitaciones o espacios formativos sobre el CAI por parte del Estado, indicó que no ha escuchado o asistido a ninguno.

En cuanto a la metodología, como señaló, tratan el tema en las clases del curso de “Actualidad”. Para presentar la temática, le pide a sus estudiantes que recojan testimonios de sus padres sobre lo que recuerdan de esa época, de cuando eran niños o universitarios. Con ello y con la información previa que manejan sus estudiantes, conversan y reflexionan sobre el periodo de violencia. Después, indicó que es importante “haber leído las conclusiones finales del Informe Final de la Comisión de la Verdad, casi todas las conclusiones. Las trabajamos, leemos, vemos casos. Nos centramos en las responsabilidades de conflicto”, es decir, el por qué ocurrió y por qué es relevante conocer sobre ello. Luego de lo anterior, le pide a sus estudiantes que investiguen y profundicen en un caso que les llamara la atención a cada uno. Aclaró que, debido a la magnitud del tema, su objetivo es que, por un lado, los estudiantes tengan una idea general de lo que ocurrió en el periodo de violencia, cuáles son las responsabilidades de los actores, qué hacer para que no se vuelva a repetir; y por otro lado desarrollen lo que más les genere interés sobre el tema.

En cuanto a los recursos comunicacionales, se le consultó al entrevistado por el uso de los textos escolares brindados por el Estado, a lo cual respondió que no usan textos en su institución educativa. Inquirió que los textos escolares del Estado solo tratan el tema del CAI en breves partes, sin tomar en cuenta la relevancia actual del tema. En ese sentido, explicó que se basan en otros recursos. Les proyecta a sus estudiantes la película “La boca del lobo”, la cual analizan y reflexionan. También les enseña videos de Youtube sobre el CAI y sobre las responsabilidades de los actores involucrados. Asimismo, el docente indicó que realizan una visita al LUM como parte final del tratamiento del tema, sobre lo cual realizan un proyecto.

Al consultarle sobre los hechos históricos más relevantes en los que se enfoca, el docente aclaró que el enfoque pedagógico de la institución para trabajar la Historia no se centra en “aprenderse hechos, sino procesos, mentalidades”. Explicó que los cambios políticos son rápidos, los económicos se demoran, pero las mentalidades demoran más en cambiar.

“Yo hago énfasis en el avance de dos corrientes en la Historia: uno, el avance de los derechos humanos; sectores como, por ejemplo, el indígena, cómo la mirada del indígena en el siglo 19 va cambiando en el siglo 20 con la mirada crítica que se hace a la generación del novecientos. Luego, el avance del movimiento de las mujeres. Cómo, luego la guerra con Chile, este grupo de mujeres va presentando alternativas distintas, ¿no?, el movimiento feminista y cómo las mujeres se van poco a poco empoderando en su lucha, digamos. Y eso se va contando a lo largo de la historia [...]. Se hace esos énfasis. Y tercero, la diversidad sexual porque el mundo es así, digamos, ha existido, existe y también son el otro con derechos. Y esto hay que aceptarlo”.

Dentro de ese enfoque, la línea cronológica que sigue el docente se basa en la que expone la CVR en su Informe Final. Indicó que, de todas maneras, inicia con el por qué surge el conflicto. Luego, se enfoca en lo que sucede en el campo y, después, cómo llega a la ciudad. Sí se detiene en algunos casos emblemáticos (añadir ejemplos que mencionen. Caso de los Cabitos, atentado de Tarata, ejecuciones extrajudiciales), pero en lo que más profundiza es en las responsabilidades del conflicto. Explicó que es importante entender por qué Sendero Luminoso actuó como lo hizo, que fue un partido político con una organización, radicalizado y doctrinario; también hacer énfasis en que Sendero Luminoso fue el principal responsable del conflicto armado interno, y eso debe dejarse claro, ya que hay discursos de negación. Por otro lado, el docente señaló que la responsabilidad también es del Estado, a lo cual añadió que delimitar las responsabilidades no significaba para él ser comunista o “terruco”. Mencionó que los estudiantes vienen con esta idea de “terruqueo”; sin embargo, para el entrevistado, este tema es usado políticamente, por lo cual resaltó que, para conversar sobre estos temas, hay que

definir las cosas desde las ciencias sociales, estudiarlas y formarse un criterio sobre los procesos. En sí, para el docente, se trata de abordar el tema empezando con por qué surge el conflicto, las responsabilidades del conflicto y las etapas que se presentan en el Informe Final de la CVR.

En cuanto a personajes relevantes del conflicto, encabezó la lista con Sendero Luminoso, por lo ya mencionado. Además, indicó que es importante que los estudiantes conozcan la foto de Abimael Guzmán y sepan quiénes fueron parte del comité central de Sendero. Por otro lado, explicó que si bien en las Fuerzas Armadas, no hay un personaje específico como tal, sí fue una institución que, en algunos momentos, según el docente, cometió vejaciones a los derechos humanos. Sobre personajes importantes durante la época de los noventa, mencionó al Grupo Colina, el gobierno de Belaunde, el primer gobierno de Alan García y el de Fujimori, en cuanto a las responsabilidades que tuvieron sobre el conflicto. Asimismo, señaló que Mamá Angélica es una persona que resalta bastante, ya que es una mujer andina que pierde a su hijo y encuentra la fuerza para formar la ANFASEP. Es una heroína, según las palabras del docente. También mencionó a María Elena Moyano como personaje icónico del conflicto.

En cuanto a las visitas al LUM como parte de la enseñanza, como se mencionó anteriormente, para cerrar el tratamiento del tema en clase, el docente planea una visita al museo. Sin embargo, explicó que realizan una visita no guiada. Explicó que, debido a que ya han tratado ampliamente el tema con sus estudiantes, prefiere que ellos se acerquen a la memoria y a lo que les llame la atención del lugar. Les da indicaciones muy precisas, recordándoles que entren con respeto y deja que caminen según sus intereses. Luego de ello, convoca una pequeña asamblea en la terraza del LUM donde conversan sobre aquellos aspectos que más les impactaron o les conmovieron. Reconoció que son interesantes las reflexiones y preguntas que se generan en los estudiantes. Producto de esta visita, deben presentar un trabajo

llamado “Mi propio lugar de la memoria” desarrollando algún aspecto o caso que quisieran que otras personas se enteraran sobre el conflicto. Entonces, según lo que a cada uno le impactó más, sin importar si los casos se repiten ya que es totalmente libre, construyen en una caja “un pequeño lugar de la memoria”.

Lo anterior está vinculado también a la pregunta sobre la importancia de visitar el LUM con los estudiantes. Según la respuesta del docente, en los proyectos de los estudiantes salen resultados interesantes. Ejemplificó el caso Gamboa, el de una joven que fue abusada sexualmente y fue un caso que varios estudiantes escogieron para trabajar. Recordó también que una estudiante resaltó la frase “Mamá, ¿por qué me pariste mujer?”, la cual también hace referencia al tema de las violaciones ocurridas durante el conflicto, según indicó el docente. Otro caso particular fue el de una alumna que se centró en el testimonio de un hombre homosexual que vivió el conflicto porque se sintió identificada. Indicó también que, desde hace tres años que realizan este proyecto, en el Día del Colegio, se presentan los trabajos en una exposición para que todos los estudiantes y padres de familia puedan observarlos. Por último, aclaró que considera que las visitas guiadas del LUM son adecuadas y buenas, pero prefiere permitir que los estudiantes visiten libremente el lugar de la memoria guiándose por sus intereses, o en otros casos en los que han visitado museos, prefiere realizar él mismo el guiado y detenerse en los puntos que más le interesen al alumnado. “Hasta ahora hemos evaluado que ha ido bien”, concluyó sobre su método de trabajo.

De la misma manera, añadió, sobre la metodología que siguió el año 2024, que realizó una propuesta conjunta con los cursos de Literatura y Comunicación para los estudiantes de quinto de secundaria. En el primero, se desarrollaron los temas de violencia y memoria en la literatura; y, en el segundo, los estudiantes escogieron un caso que les interesara para usarlo como base para redactar un cuento ficcionado. Destacó que dicho proyecto derivó en la edición de un libro titulado “Heridas y cicatrices. Relatos de adolescentes tres décadas después” (2024),

un conjunto de testimonios de dieciséis jóvenes de quinto de secundaria sobre el conflicto armado interno, el cual, inclusive, fue presentado en el LUM.

En cuanto a la memoria familiar y personal del docente, respondió que tiene muchísimos recuerdos de ese periodo, ya que ha experimentado diferentes vivencias sobre la violencia. Por un lado, mencionó que fue estudiante durante la “década perdida”, del ochenta al noventa. Recordó haber ido al colegio durante el paro armado con un soldado delante y un soldado detrás de los estudiantes. Él vivía en el Callao y recuerda un coche bomba que estalló en Bellavista y voló la comisaría. De la misma manera, subrayó que su padre fue profesor de sociales y sindicalista; llegó a ser director de la institución educativa “Carlos Wiesse”, en Comas. Cuando era subdirector, asesinaron al director previo y asumió la dirección. En ese contexto, un exalumno lo contactó y le dijo que a pesar de que era buen profesor y “buena gente”, debía retirarse del puesto, ya que el partido no lo quería ahí, por lo cual renunció. Desde el lado materno, explicó que su madre es ayacuchana, por lo cual siente que trata el tema como una memoria que tiene que preservarse. Rememoró una ocasión en la que su madre le contó que asesinaron a su único familiar vivo en Ayacucho: un primo que era capellán de la policía y fue confesor de los comuneros de Uchuraccay, llamado Víctor Acuña. Contó que su caso fue el único en Ayacucho en el que mataron a un sacerdote mientras celebraba misa. Por otro lado, sus hermanas eran universitarias. Una de ellas estudió en La Cantuta y recuerda las disputas ideológicas en un contexto violento e intolerante, por lo cual ella se mantuvo alejada. Describió cómo, en esa época en la que te terruqueaban y te metían a la cárcel, su papá optó por romper y botar los libros de sociales e Historia con los que creció el entrevistado. Sobre su periodo universitario, en el 91, señaló que entró Fujimori al poder y empezaron a escucharse los casos de La Cantuta y Barrios Altos, sobre los cuales fue tomando conciencia poco a poco. Contó un anécdota personal sobre la época, en la que se encontraba preparando clases y escuchaba uno de los testimonios del conflicto, el testimonio un joven capturado en La Perla, el cual su esposa

reconoció como un amigo de la adolescencia y resultó ser una de las víctimas del Grupo Colina, desaparecido y asesinado. Sus restos fueron encontrados en el Pentagonito y su placa conmemorativa fue la primera autorizada para colocarse en el LUM, según el entrevistado. Además, compartió una experiencia personal durante un toque de queda en el año 92. Contó que volviendo de una fiesta en la noche, lo detuvieron y no tenía su libreta electoral con él. Los subieron a un grupo de jóvenes y a él un portatropas. A pesar de que no los llevaron a la Dircote y los bajaron después de retenerlos por un tiempo, describió que fue un momento de mucho terror para él.

En cuanto a la importancia de tratar el tema del CAI en la escuela, el entrevistado contestó que es fundamental. Para él esto es determinante a partir de la conmoción que le causó escuchar el discurso de Salomón Lerner durante la entrega del Informe Final. Lo emocionó escucharlo hablar de las batallas por la memoria, de un Estado indolente y lejano. Lo citó “¿Cómo es posible que miles de hermanos nuestros desaparezcan y nadie los reclame?”. Además, afirmó que desde que es docente de sociales intenta seguir la idea de Lerner de librar batallas por la memoria. Afortunadamente, aclaró que el colegio donde labora permite el tratamiento de estos temas sin infundir temor en los docentes, aunque hay un discurso negacionista que es cada vez más fuerte. En sí, para el docente, abordar el tema en la escuela con sus estudiantes es una decisión del docente acompañada de un contexto en una escuela que defiende y apuesta por los derechos humanos. Asimismo, otro punto por el que es clave tratar el tema, para él, es que históricamente los afectados siempre son los mismos. Señaló que la vida de un indígena pobre no vale nada. Es una violencia cíclica que evidencia el racismo y la discriminación en el país, como está descrito en el informe de la CVR, por lo cual decidió que es una temática que debe trabajarse a profundidad.

En cuanto a la enseñanza del CAI como parte de la formación de ciudadanía, determinó, en primer lugar, que refuerza la idea de que la ciudadanía implica la noción del otro, el otro que

es igual a mi, que tiene derechos y puede ejercerlos. Observó que el hecho de reflexionar sobre estos temas nos permite cuestionarnos que vivimos en una sociedad agresiva y violenta. Hizo referencia al padre Gustavo Gutierrez, quien declaró una vez que Sendero Luminoso fue derrotado, pero “senderizó” a la población peruana al instalar el discurso de odio, de adoctrinamiento, de “si no estás conmigo, estás mal”. En segundo lugar, la enseñanza del CAI ayuda a evidenciar los discursos de odio, vengan de donde vengan, esos discursos que anulan al individuo en función de las masas u objetivos, ya sea de derecha o izquierda. Indicó que no hay diferencia cuando se trata de discursos totalitarios. La importancia de reflexionar el tema radica en que no se repita la violencia.

Por último, advirtió que en el tema de ciudadanía, si no se defienden los derechos, los pierdes y esa es la situación que estamos viendo. El docente explicó que se está perdiendo el sentido común por los derechos humanos. Hay una idea de “pasar página”, lo importante es la paz, la tranquilidad y el crecimiento económico, sino todos son “terrucos”. Ello está ganando terreno en el imaginario popular, el imaginario que se instala como sentido común, según determinó. Esto deriva en la falta de espacios de reflexión, dentro de los cuales el LUM era un oasis, un espacio donde podías ir y te invitaba a la reflexión, según el entrevistado. En tal sentido, sentenció que se están perdiendo esos espacios en función de discursos hegemónicos de conversadores de derecha. Puso como ejemplo el caso alemán, donde un partido vinculado al movimiento neonazi está ganando poder. “Lo que pretende todo modelo totalitario es captar la memoria y la educación, o sea tú tienes que estudiar para ser un trabajador sin derechos y un consumidor acrítico. Ese es tu rol”, describió. No obstante, el entrevistado aclaró que hay que educarse para ser ciudadano ya que tú eliges y representas a tu país. Terminó señalando que, a pesar de que hay un retroceso histórico en la enseñanza de las Humanidades, por darle más espacio a las cosas que generan crecimiento económico, ambas cosas deberían avanzar conjuntamente; de lo contrario, la población se ve afectada.

1.25. *Análisis de resultados*

La presente investigación se planteó como objetivo principal determinar las semejanzas y diferencias de la mediación de la memoria sobre el CAI entre los discursos de dos escuelas secundarias de Lima y el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social construidos mediante sus respectivos enfoques, a partir de la observación de tres visitas guiadas en el LUM; y las entrevistas al coordinador de Educación del LUM y a dos docentes de instituciones educativas privadas que han visitado el lugar con sus estudiantes de quinto de secundaria. El análisis revela patrones significativos que permiten responder las preguntas de investigación y se comprueba parcialmente la hipótesis inicial.

Sobre la denominación del periodo, el análisis transversal de los resultados indica un consenso entre los agentes de memoria, el área educativa del LUM y los docentes entrevistados, en el uso del término "conflicto armado interno" para referirse al periodo 1980-2000. Este consenso se fundamenta, explícita o implícitamente, en la influencia del discurso de la CVR. Mientras que el coordinador del LUM y uno de los docentes justifican esta denominación aludiendo al papel que jugaron los grupos subversivos y el Estado peruano al enfrentarse, el otro docente la emplea de manera indistinta, pero sin recurrir al término de "terrorismo".

Un hallazgo crucial, común a ambos espacios, es el reconocimiento del "terruqueo" como un fenómeno social vigente que impacta directamente en la recepción de los estudiantes. El análisis revela que tanto los mediadores del LUM como los docentes identifican que los jóvenes llegan con preconcepciones y estigmas asociados a este fenómeno. El LUM lo aborda de manera directa en sus mediaciones, interpelando a los estudiantes para visibilizar, mediante ejemplos, el carácter racial y discriminatorio del CAI. De manera paralela, los docentes son conscientes de este bagaje; uno de ellos incluso señaló que abordar las responsabilidades del Estado puede acarrear acusaciones de ser "comunista" o "terruco". Esto evidencia que ambos agentes no solo son conscientes del fenómeno, sino también buscan deconstruir esa

estigmatización que conlleva y que, como señala Rolando Pérez (2014), forma parte de una lucha simbólica contra una "memoria de salvación" que silencia las críticas al Estado. En tal sentido, tanto la mediación en el LUM, como el enfoque pedagógico de los docentes, se reconoce que los estudiantes están expuestos a dicho fenómeno. Ambos agentes de memoria buscan construir una ciudadanía con respeto por los derechos humanos y la no repetición de la violencia, a partir de lo cual incentivan la reflexión de los estudiantes sobre sus propias creencias. En tal sentido, el LUM es como señalan Del Pino y Agüero (2014), un espacio que pretende narrar los hechos con pluralidad e imparcial sin beneficiar a un grupo u a otro, pero que se cuestione la indiferencia, el desprecio o trivialización del sufrimiento del otro.

Sobre los personajes representativos del CAI, los hallazgos permiten identificar personajes clave que son recurrentes en ambos discursos, aunque con distintos niveles de profundidad. La figura de Abimael Guzmán emerge como un personaje central, siendo mencionado en todas las entrevistas y visitas guiadas como el líder de Sendero Luminoso y responsable de iniciar la violencia. Por otro lado, el MRTA y Víctor Polay Campos son menos mencionados pero resaltan su participación en el conflicto como los responsables de la Toma de la Embajada de Japón.

Junto a él, María Elena Moyano es como un símbolo de resistencia ciudadana frente a la violencia. Si bien los docentes la mencionan brevemente, es en el LUM donde su historia se desarrolla con mayor profundidad, destacando su lucha social y su asesinato, hechos que, según los docentes, generan un fuerte impacto e inquietud entre los estudiantes.

Respecto a la representación del Estado, el análisis muestra que no es representado como un personaje en sí mismo, por los entrevistados ni en las visitas guiadas, sin embargo, las instituciones que se desprenden de él sí están presentes. Las Fuerzas Armadas son una institución omnipresente y controversial. El Grupo GEIN es destacado en el LUM por su rol

en la captura de Guzmán, mientras que el Comando Chavín de Huántar es mencionado por su conexión con un evento de gran interés para los estudiantes: la Toma de la Embajada de Japón.

Alberto Fujimori también es un personaje relevante, sobre todo en cuanto a su gobierno y las responsabilidades que le competen por el periodo de violencia. Un actor vinculado con Fujimori es el Grupo Colina, el cual fue un escuadrón de la muerte del ejército peruano durante su gobierno. Solamente es mencionado por el docente 2, como un personaje relevante en sus clases, lo cual puede estar vinculado con el hecho de que el docente tiene una memoria personal sobre este grupo. De acuerdo con lo anterior, se comprueba parcialmente la hipótesis puesto que, por un lado, los hallazgos muestran que los personajes relevantes tratados varían en ambos espacios; no obstante, los personajes en común son clave para determinar que lo desarrollado por el docente en el aula, puede complementarse con la visita guiada en el LUM, donde se profundiza en personajes como Abimael Guzmán, María Elena Moyano, las Fuerzas Armadas y Alberto Fujimori.

Sobre los hechos históricos destacados, un hallazgo común en la metodología de ambos agentes es el interés por conectar el conflicto con los saberes previos y las experiencias familiares de los estudiantes. Ambos docentes respondieron que les pidieron a sus alumnos preguntar en sus hogares sobre recuerdos del período. Es decir, ambos profesores son conscientes de la importancia de tratar el tema de manera crítica y reflexiva. En tal sentido, Agüero, Pease, Portugal y Uccelli (2013) señalaron a la escuela como un espacio para transformar las experiencias traumáticas del conflicto en un compromiso de no repetición y construcción de ciudadanía, lo cual empieza reconociendo que cada estudiante viene con saberes previos que compartir.

En cuanto a los hechos, se identifican puntos de partida en los que todos coinciden son los orígenes y las causas del conflicto. En ese sentido, volviendo al trabajo de Jelin (2002), entender y reflexionar sobre por qué surgió el conflicto es parte del proceso de memoria, a

través de la interpretación y selecciones sociales que asignan significado a ciertos eventos, como lo es la quema de ánforas de Chuschi. Asimismo, la mayoría de los resultados señalan la precariedad en la educación, especialmente en las zonas rurales, y la presencia de Abimael Guzman en las aulas universitarias con el fin de reclutar jóvenes a las filas de Sendero Luminoso. Asimismo, ambos discursos coinciden en destacar la violencia fuera de Lima, por ejemplo, en el impacto de la violencia en comunidades asháninkas o del fenómeno del desplazamiento forzado.

No obstante, en cuanto a las diferencias en los enfoques, el análisis revela que, mientras el LUM selecciona hechos icónicos, como el caso de La Cantuta, el asesinato de María Elena Moyano o la captura de Abimael Guzmán, para generar reflexión y empatía, la estrategia en el aula parece más guiada por los intereses específicos de los estudiantes, como el auge en TikTok de la Toma de la Embajada de Japón. La diferencia más marcada radica en el proceso que en el objetivo de construir una ciudadanía basada en los derechos humanos. Un docente se centra en una secuencia cronológica de hechos, pero interpelando a los estudiantes según sus saberes previos e intereses, mientras que el otro, alineándose con la narrativa del LUM, privilegia los procesos de cambio de mentalidades y la reflexión crítica sobre los hechos históricos en sí, intentando visibilizar memorias silenciadas, en lugar de consolidar una versión única del pasado reciente. A estos procesos conflictivos se refería Cynthia Milton (2012) cuando hablaba de los nudos de la memoria, ya que hay actores sociales que pretenden atar las memorias, los olvidos y silencios sobre el conflicto con el fin de lograr sus propios intereses, mientras que hay otros actores, como el LUM o la escuela potencialmente, que pueden impulsar la acción de desatar las memorias, olvidos y silencios sobre el CAI con el fin de construir una ciudadanía más democrática.

En cuanto a los recursos pedagógicos, el análisis demuestra que un punto en común en los agentes es el uso de recursos audiovisuales. Por un lado, el uso de imágenes, fotografías y

videos de YouTube por los docentes; por otro lado, el LUM tiene instalaciones audiovisuales en cada sala. En este, los videos son de mayor calidad y tienen la intención de interpelar a los espectadores, por lo cual hay audífonos para escuchar en privacidad y sumergirse en el video. Además, la visita al LUM es concebida en sí misma como un recurso pedagógico fundamental por parte de los docentes, quienes la promueven activamente.

Un hallazgo significativo es la conceptualización del mediador o docente como un recurso pedagógico en sí mismo. Tanto el coordinador del LUM como los docentes destacan la importancia de los conocimientos, vivencias y memorias personales del educador para transmitir y enmarcar la memoria del conflicto. Este recurso humano es fundamental para el objetivo pedagógico común que une a ambos agentes: la construcción de una ciudadanía democrática y respetuosa de los derechos humanos, viendo en la educación una herramienta para la transformación social.

En síntesis, los hallazgos permiten comprobar parcialmente la hipótesis de un trabajo complementario entre el LUM y las escuelas. Si bien existe variación en la selección específica de hechos y en el nivel de profundidad con que se tratan las responsabilidades del Estado, se identifican semejanzas significativas en sus discursos. Hay un consenso en el uso del término "conflicto armado interno", en el reconocimiento de un conjunto de personajes clave y en el uso de metodologías reflexivas y recursos audiovisuales. Todo ello revela que ambos espacios se articulan en torno a un objetivo común: fomentar una memoria colectiva que contribuya a la no repetición de la violencia y la construcción de una ciudadanía democrática. Su complementariedad funciona, precisamente, en que el LUM ofrece una profundización crítica y reflexiva en ciertos temas que son abordados inicialmente en las clases de Ciencias Sociales, de manera más general, aunque más enfocada en intereses de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación, que tuvo como propósito determinar las semejanzas y diferencias en la mediación de la memoria sobre el CAI entre dos escuelas secundarias de Lima y el LUM, se deriva en las siguientes conclusiones, las cuales no sólo sintetizan los hallazgos, sino que reflexionan sobre su significación para la construcción de una memoria democrática en el Perú.

Sobre la denominación del periodo, el análisis confirma que tanto los docentes entrevistados como el equipo educativo del LUM comparten el uso del término “conflicto armado interno” para referirse al periodo de violencia entre 1980 y 2000. Esto evidencia una tendencia a alinearse con el discurso de la CVR. Más allá de esta semejanza, el hallazgo más significativo es que ambos agentes identifican y contestan activamente el fenómeno del "terruqueo" como un mecanismo contemporáneo de estigmatización que perpetúa las lógicas de violencia y exclusión simbólica propias del conflicto (Pérez, 2014). En ese sentido, tanto docentes como mediadores reconocen el impacto de los prejuicios en la construcción de la memoria del conflicto, por lo cual trabajan para deconstruir en la memoria colectiva.

Sobre los personajes históricos relevantes, se concluye que las figuras de Abimael Guzmán y María Elena Moyano operan como significantes comunes y necesarios en ambos espacios, actuando como pilares narrativos que permiten articular la complejidad del CAI. Sin embargo, la profundidad de su tratamiento revela una diferencia crucial que enriquece la hipótesis de complementariedad. Mientras el aula suele priorizar su contextualización histórica, el LUM profundiza en su dimensión simbólica y emocional (el legado de resistencia de Moyano, las implicancias del liderazgo de Guzmán). Esta divergencia no implica una contradicción, sino una división de labores: la escuela provee el marco factual y el museo provoca la reflexión ética. El tratamiento de las responsabilidades del Estado, en cambio,

emerge como un "nudo de la memoria" (Milton, 2012) donde la complementariedad es más limitada, evidenciando que las memorias sobre las fuerzas armadas y los grupos paramilitares son territorios de disputa donde la mediación escolar y museológica van con cautela.

Respecto a los hechos históricos, se concluye que la principal semejanza no radica en qué conjunto de hechos históricos enseñan, sino en una metodología pedagógica compartida. Tanto el LUM como los docentes parten de los saberes previos de los estudiantes, a través del diálogo en sus familias, para construir una memoria crítica del pasado. Esta metodología promueve la construcción de una memoria mediante el diálogo, reflexión y crítica, transformando el trauma del pasado reciente nacional en la formación de ciudadanos democráticos. Este hallazgo sugiere que el éxito de la mediación no depende de la transmisión unidireccional de hechos a los estudiantes, sino de la capacidad de interpelar con procesos de interrogación y conexión emocional.

En resumen, se concluye que, aunque la hipótesis planteada se cumple de manera parcial, los hallazgos sugieren que el trabajo articulado entre la escuela y espacios de memoria como el LUM puede fortalecer la construcción de una memoria democrática. En la medida en que ambos actores educativos incentivan la reflexión, el cuestionamiento de narrativas oficiales y el reconocimiento de responsabilidades múltiples, se abre paso a una memoria que no niega el conflicto, sino que lo enfrenta desde el respeto por los derechos humanos y la dignidad de las víctimas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, D. (2019). «*El Museo cómo espacio de reflexión para el pos-acuerdo en Colombia*» (Tesis de licenciatura). Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/f271535c-04d2-49fb-a4a8-319c2e8c833f/content>
- Alfaro, R. M. (1993). *Una Comunicación para otro desarrollo: para el diálogo entre el norte y el sur*. Lima: Calandria. https://issuu.com/calandriaperu/docs/una_comunicacion_para_otro_desarrollo
- Amador-Baquiro, J. C. (2023). Pedagogía de la memoria: entre el pasado y los futuros posibles. En *Revista Colombiana de Educación* (86(1), pp. 1–22). <https://doi.org/10.21501/22161201.3968>
- Apaza, R. (2015). *Memoria social y ciudadanía crítica en América Latina*. Lima: Fondo Editorial Universitario.
- Arrunátegui, G. (2021). Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano. En *Revista Peruana de Investigación Educativa* (13, pp. 81–105). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.221>
- Azcona, J., & Del Prado, C. (2020). Crisis institucional en el Perú del posconflicto: 1992-2018. En *Araucaria* (43, pp. 492–513). <https://doi.org/10.12795/araucaria.2020.i43.25>
- Cayo, I. (2012). La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. En *Revista de Historia y Geografía* (27, pp. 159–172). http://fsje.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_trib_cayo.pdf
- Chaquilano, A. (2022). Musealización y gestión de la memoria trágica: reflexiones desde la muestra fotográfica Yuyanapaq. Para recordar. En *Desde el Sur* (14, pp. 1-30).

<http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v14n3/2415-0959-des-14-03-e0038.pdf>

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe final*.

<http://cverdad.org.pe/ifinal/?fbclid=IwAR1XMgAeFdwLszYEhY3Y468NxyczwJkMt f7 DX-u234BX-cuLhAubJHT5zVs>

Cotlear, D. (2024). *La distopía andina: El papel de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en la construcción de un relato sobre el Perú de 1980 al 2000*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1360>

Del Pino, P., & Agüero, J. (2014). *Cada uno, un lugar de memoria. Fundamentos conceptuales del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social* (Primera edición). Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social. <https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/cada-uno-un-lugar-de-memoria.pdf>

Dürr, C. (2019). Acusación y terapia: Los Gedenkstätten en Alemania y Austria y los sitios de memoria en Argentina. Kamchatka. En *Revista de análisis cultural* (13). <https://doi.org/10.7203/KAM.13.12578>

Espinosa, A. Z. (2025). Memoria Social y Formación Ciudadana: Ejes transversales de educación por competencias en Ciencias Sociales. En *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa* (2(1), pp. 125-130). <https://doi.org/10.70625/rlce/89>

García, J. (2011). Educational model based in competenci: importance and necessity. *Actualidades Investigativas En Educación* (11, pp. 1–24). <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>

Goday, E. (2011). « Reconocimiento y dignificación de las víctimas del conflicto armado interno vivido en el Perú entre 1980-2000, a través de su representación visual en el libro fotográfico Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del conflicto armado interno 1980-2000: Análisis semiótico de dos fotografías» (Tesis de licenciatura) Universidad

de

Lima.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1183/goday_lucas_elenareconocimiento_dignificacion.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Guglielmucci, A., & López, L. (2019). Restituir lo político: Los lugares de memoria en Argentina, Chile y Colombia. Kamchatka. En *Revista de análisis cultural* (13).
<https://doi.org/10.7203/KAM.13.12409>

Gutarra, M. (2021). «Los caminos por los que convergen la enseñanza del Conflicto Armado Interno (CAI) y la comunicación educativa en un colegio público de Piura» (Tesis de licenciatura) Universidad de Lima.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/20827/Gutarra_Alburqueque_Caminos_convergen_ense%03%b1anza.pdf

Habermas, J. (1990). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España*.
<https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Laso, F. (2004). *Memoria, ciudadanía y cultura democrática*. Quito: FLACSO.

Legarralde, M., & Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. En *Aletheia* (14, pp. 1–7).
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Lerner, S. (2012). *La agenda de la verdad y la justicia a nueve años de la presentación del informe final de la CVR del Perú*.
https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/000memoria08_articulo06.pdf

Loarte, R. (2020). Memorias incómodas en la sociedad peruana de postconflicto. Censura y

persecución en el arte por la memoria histórica entre los años 2000 a 2018. En *Revista de La Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea* (12).

LUM - Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (2023). *Pedagogía*. LUM.
<https://lum.cultura.pe/pedagogia>

LUM - Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (2023). *Memoria institucional LUM 2023*.
https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/memoria_institucional_2023_-_lum.pdf

LUM - Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (2021). *Memoria institucional 2020: Pandemia y Virtualidad*.
<https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/memoria2020.pdf>

LUM - Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (2018). *Juventud, memoria e identidad: Miradas generacionales sobre un pasado de violencia* (Primera edición).
Ministerio de Cultura : LUM.
https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/1245/9_libro_de_ensayos_lum.pdf

LUM - Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (2015). *Memoria del proyecto LUM 2009-2015*.
https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/memoria_del_proyecto_lum.pdf

Millones, R. (2013). «La elaboración del recuerdo en la construcción de la memoria postconflicto» (Tesis para magister) Universidad de Lima.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5187/MILLONES_CABRERA_ROSELA_ELABORACION_MEMORIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Milton, C. (2015). Desfigurando la memoria: (Des)atando los nudos de la memoria peruana. En *Anthropologica* (34, pp. 11–33). <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v33n34/a02v33n34.pdf>
- MINEDU - Ministerio de Educación. (2021). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. <https://www.miraflores.gob.pe/Gestorw3b/files/pdf/5130-1284-33-124-1disenocurricularnacional.pdf>
- MINEDU - Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU - Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montoya, G. (2022). Colección narradores de memorias. Volúmenes 1-6: los horrores de la guerra y las memorias lacerantes. En *+memoria(s)* (4, pp. 248-251). <https://revistas.cultura.gob.pe/index.php/memorias/article/download/223/510>
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina - El Caso de Colombia frente a su conflicto armado. En *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* (11, pp. 267-286). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7498369.pdf>
- Nuñez, M. (2020). «Distancias comunicativas y brechas culturales: El caso de los descendientes de familias desplazadas por el Conflicto Armado Interno y el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) en Perú» (Tesis de licenciatura)

Universidad de Lima.

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16620/MARIA_P
AULA_NU%C3%91EZ_BEINGOLEA.pdf](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16620/MARIA_P
AULA_NU%C3%91EZ_BEINGOLEA.pdf)

Núñez, G., Marquina, O., & Kanashiro, L. (2017). *Guía de investigación en ciencias y artes de la comunicación*. PUCP, Vicerrectorado de Investigación.

[https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/20230523/GUIA-DE-
INVESTIGACION-COMUNICACIONES.pdf](https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/20230523/GUIA-DE-
INVESTIGACION-COMUNICACIONES.pdf)

Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: El lenguaje de la exposición museal.

En *Universitas Humanística* (63, pp. 181–199).

<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a10.pdf>

Oelschlegel, A. (2006). *El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú. Un resumen crítico respecto a los avances de sus recomendaciones*. Anuario de

Derecho Constitucional Latinoamericano. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1360>

Oliveira, A., & Kanashiro, L. (2021). LUM, presencias resignificantes del conflicto armado peruano. En *Galáxia São Paulo* (46). <https://doi.org/10.1590/1982-2553202151951>

Pérez, R. (2014). *Reconstruyendo la memoria colectiva desde la comunicación una mirada desde la experiencia peruana post-violencia política*. ALAIC.

[https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-
content/uploads/2013/12/GI2_ALAIC_2014_Rolando_Perez.pdf](https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-
content/uploads/2013/12/GI2_ALAIC_2014_Rolando_Perez.pdf)

Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. En *Latinoamericana de Estudios*

Educativos (13, pp. 179–200). <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.9>

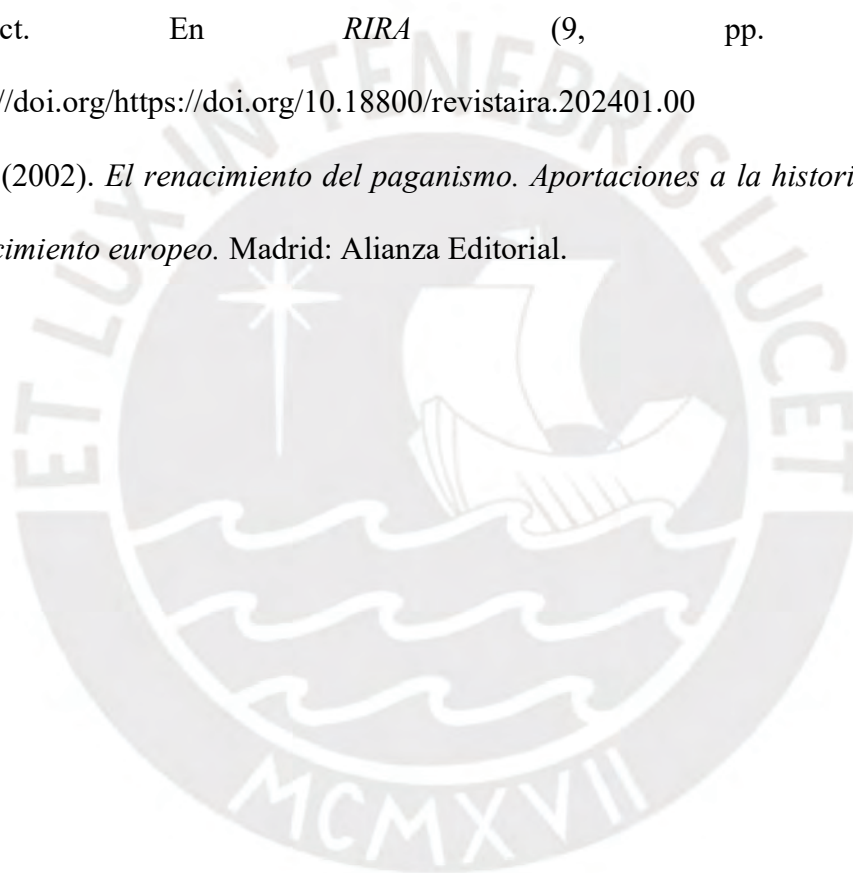
Ramírez, I. (2021). Sobre los límites de la acción basada en derechos humanos para abordar las necesidades persistentes de los desplazados internos del conflicto armado. En

Momoria (33). <https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/articulo/sobre-los->

limites-de-la-accion-basada-en-derechos-humanos-para-abordar-las-necesidades-persistentes-de-los-desplazados-internos-del-conflicto-armado/

- Ramírez, I. (2017). "La diferencia es que ellas son desplazadas y yo soy víctima": Desplazamiento interno y agenda posconflicto en el Perú. En *Papel Político* (22, pp. 127). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo22-1.ddvd>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Alcances de una investigación. En *CienciAmérica* (9, pp. 1–6). <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. En *Revista Folios* (41, pp. 69–85). <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938641006.pdf>
- Salas, M. (2019). «Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E rural en Pangoa» (Tesis de maestría) Universidad de Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/58d923d6-20d2-4801-be49-eb678ac0015d/content>
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. En *Revista Colombiana de Educación* (71, pp. 165-185). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a07.pdf>
- Uccelli, F., Agüero, J., & Pease, M. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2444/2013_UCCELLI_Secretos%20a%20voces%20Memoria%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20colegios%20p%C3%BAblicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M., & Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela* (Primera edición). Instituto de Estudios Peruanos.

- Ulfe, M. E. (2020). “Hemos pasado del conflicto al posconflicto”: Reflexiones sobre el caso peruano. En *Latin American Studies Association* (51, pp. 40–44).
<https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue1/LASAForum-vol51-issue1.pdf>
- Velásquez, E., & Alarcón, A. (2021). Pedagogía de la memoria: propuesta para crear unidades didácticas en segundo ciclo de enseñanza media. En *Tiempo y Espacio* (46, pp. 54–69).
<https://doi.org/10.22320/rte.vi46.5125>
- Vivanco, L. (2024). Violence and memory in the Peruvian narrative about the internal armed conflict. En *RIRA* (9, pp. 237–284).
<https://doi.org/https://doi.org/10.18800/revistaira.202401.00>
- Warburg, A. (2002). *El renacimiento del paganismo. Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza Editorial.



Herramienta 1 - Entrevista semiestructurada a docente

Información Personal:

- Nombre
- Institución en la que enseña
- Cursos
- Tiempo enseñando

I. Enfoque para el tratamiento del CAI

1. ¿Cuáles son los hechos históricos del país que enseña cuando se habla de la historia reciente del Perú?
2. ¿Cómo se aborda la enseñanza del CAI en el temario regular del curso de “Formación Ciudadana y Cívica” / “Historia, Geografía y Economía”?
3. ¿Sabe o ha participado en capacitaciones o espacios formativos sobre la enseñanza del CAI por parte del Minedu u otra institución?
4. ¿En qué competencias se debe enfocar al abordar el CAI en el aula, según la currícula escolar?
5. ¿Qué metodología utiliza en su clase para abordar el tema? ¿Qué preguntas han surgido de los estudiantes?
6. ¿Cuáles son los recursos (libros, videos, fotos, películas) que utiliza para abordar el tema?

II. Recursos comunicacionales

1. ¿En qué hechos históricos se enfoca al momento de abordar el tema? a. ¿por qué considera que son más relevantes?
2. ¿En qué personajes históricos se enfoca al momento de abordar el tema? a. ¿por qué considera que son más relevantes?
3. ¿Han realizado alguna visita escolar al LUM como parte de la enseñanza? ¿Cree que sería importante realizar una visita al LUM con sus estudiantes como parte de la enseñanza?

III. Memoria sobre el CAI

1. ¿Qué recuerdos usted posee sobre el CAI peruano?
2. ¿Considera que es importante su tratamiento en la escuela? ¿Por qué?
3. Desde su rol de docente, ¿cómo cree que la enseñanza del CAI incide en la formación de ciudadanas de un país que vivió un periodo de violencia?
4. Según su opinión, cuál es el mensaje que quisiera que sus estudiantes aprendieran sobre este periodo?

Herramienta 2 - Entrevista semiestructurada a mediadores del LUM

I. Enfoque para el tratamiento del CAI

1. ¿Cuál es el criterio para el recorrido preparado para escolares? 2. ¿Cuál cree que es la importancia/ rol del LUM en el Perú?
2. ¿Por qué la existencia del lineamiento *del aprendizaje y reflexión sobre la historia y las memorias* de educación/ área educativa en el lum?
3. ¿Cómo se da el acercamiento a los colegios? Se busca promover la visitas escolares al lum?

II. Enfoque

1. En sus propias palabras, ¿qué es la pedagogía de la memoria? ¿Cómo es aplicada en el área educativa del LUM?
2. Cuáles son los enfoques que manejan en las visitas guiadas a escolares y qué temas/ perspectivas priorizan en cada uno?

III. Recorrido

1. ¿Cuáles son las principales muestras del lum y qué temas del periodo resaltan? 2. ¿Qué personajes significativos son retratados?
2. En qué hechos históricos haces más énfasis según el enfoque del recorrido? 4. ¿Cuáles son las preguntas frecuentes de lo/as escolares sobre el CAI?
3. ¿El recorrido se inscribe como parte de la enseñanza sobre el cai en la escuela?
4. Los docentes que acompañan a los estudiantes participan del recorrido, tienen alguna participación usualmente?

IV. Recursos

1. ¿Cuáles son los recursos (fotos, imágenes, videos, piezas museográficas) en los recorridos?
2. ¿Cuál es el plus de la visita virtual del LUM? ¿Qué otras perspectivas ofrece? Ofrecen talleres, capacitaciones para docentes?

V. Memorias sobre el CAI

1. ¿Cuáles son sus propios recuerdos sobre el cai? ¿Qué memorias familiares/ comunitarias tiene sobre el cai?
2. Según su opinión, cuál es el mensaje que quisiera que los estudiantes se llevarán de su visita en el lum?

Herramienta 3 - Guía de observación de visitas guiadas en el LUM

Categoría	Indicador	Instrumento
1. Términos utilizados para referirse al periodo y sus actores principales	<ul style="list-style-type: none"> - Palabras y expresiones usadas por los docentes en el aula. - Palabras y expresiones usadas por los mediadores del LUM. - Diferencias y similitudes en los términos empleados. 	- Notas de campo con términos clave.
2. Personajes representativos del CAI retratados	<ul style="list-style-type: none"> - Personajes mencionados en las clases de secundaria. - Personajes destacados en las visitas guiadas del LUM. - Diferencias en la selección y el enfoque dado a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadros comparativos de personajes mencionados. - Registro de citas textuales o paráfrasis.
3. Hechos históricos resaltados sobre el CAI	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos históricos enfatizados por los docentes. - Hechos resaltados en el LUM. - Comparación y omisiones detectadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos mencionados en cada sesión. - Análisis de profundidad del tratamiento de los eventos.
4. Recursos pedagógicos utilizados para reforzar la enseñanza sobre el CAI	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales utilizados en clase (libros, documentales, testimonios, visitas a museos, etc.). - Estrategias didácticas en el aula (debates, análisis de fuentes, actividades grupales, etc.). - Recursos en el LUM (fotografías, testimonios, audiovisuales, narraciones, etc.). - Diferencias en el uso de recursos entre docentes y mediadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro descriptivo de los materiales y estrategias observadas. - Página web del LUM - Notas sobre la interacción de los estudiantes con los recursos.