

Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina

19 y 20 de agosto del 2015

Elena Burga
Ministerio de Educación - Perú

Salomón Lerner
Instituto de Democracia y
Derechos Humanos de la PUCP

Vivian Salazar
Instituto Internacional de
Aprendizaje para la
Reconciliación Social - Guatemala

Sandra Raggio
Comisión por la Memoria - Argentina

María Andrea Rocha
Centro Nacional de Memoria Histórica -
Colombia

Iris Jave
Instituto de Democracia y
Derechos Humanos de la PUCP



Seminario internacional sobre Políticas Públicas Educación y Memoria

Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(IDEHPUCP), 2015

Tomás Ramsey 925, Lima 17 - Perú Teléfono: (51 1) 261-5859

Fax: (51 1) 261-3433

www.pucp.edu.pe/idehpucp

Diseño de cubierta: Área de Comunicaciones del IDEHPUCP

Diagramación de interiores: Área de Comunicaciones del IDEHPUCP

ÍNDICE

Inauguración

4

Hacia la institucionalización de la Memoria en el Sistema Educativo Guatemalteco. Largo e inconcluso recorrido

14

Argentina: las nuevas generaciones en los procesos de elaboración de la memoria social post dictadura. La experiencia del Programa Jóvenes y Memoria

22

Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto armado colombiano en el aula escolar

30

La institucionalidad desde abajo
Políticas de Memoria y reconocimiento en la escuela pública

37

INAUGURACIÓN

Elena Burga

Directora de la Dirección General de Educación Básica Alternativa Intercultural
Bilingüe y Servicios Educativos en el ámbito Rural MINEDU

Buenas noches a todos y todas, realmente, es un honor estar aquí. Muchísimas gracias a los organizadores de este evento por la invitación, que me sorprendió y, al mismo tiempo, me asustó un poco porque creo que este es un tema tan fundamental, trascendental y venir aquí, representando al Ministerio de Educación, un sector del Estado que tiene mucho que hacer en este tema y que no siempre, efectivamente, ha tenido la posibilidad y tal vez la voluntad de hacer todo lo que se tenía que realizar. Nos toca rendir cuentas también y decir qué es lo que, por lo menos, desde el Estado - en este caso, desde nuestro sector - se va diseñando o se va poniendo en acción en estos años.

El tema de la violencia y todo lo que el país ha vivido sigue siendo un desafío enorme para todo el Estado. Cómo tratar el tema en educación resulta mucho más delicado. Hemos tenido infinitos debates. Para apreciar cómo podemos trabajar esta materia, saludo que el IDEHPUCP y otras entidades estén ayudando a construir una metodología y un enfoque, para abordar un tema que no resulta fácil. Han pasado doce años desde el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación y las heridas siguen abiertas; tampoco hemos sido capaces, como país, en general, de tomar medidas rápidas, efectivas, para avanzar más rápido en la implementación de sus recomendaciones. Siempre hay avances pero podríamos ir más rápido.

Particularmente, en el informe de la Comisión de la Verdad, hay algunas recomendaciones que se hacen en educación. Se habla de una reforma educativa y de la necesidad urgente por brindar una mejor atención a la población indígena, a los pueblos originarios quienes conforman el sector que más ha sufrido la violencia, que ha sido víctima, individual y colectiva del periodo que hemos vivido.

Desde el Ministerio podemos dar cuenta de algunos avances. En nuestro país, desde más de 30 años existe una política de educación intercultural, bilingüe, orientada a atender a los niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios. En el año 2011, la Defensoría del Pueblo emitió el Informe 152, que da cuenta sobre la implementación de esta política en nuestro país y cómo se está atendiendo a los menores que pertenecen a un pueblo indígena y tienen una lengua originaria. En este documento, en síntesis, se señala que no se venía implementando realmente una política: existían algunas acciones sueltas, algunos materiales en idiomas originarios, pocas escuelas

que nominalmente brindaban educación intercultural bilingüe, pero donde se desconocía como se realizaba esta modalidad educativa y quienes eran, a fin de cuentas, los beneficiarios de la misma.

Por ello, desde 2012, iniciamos la implementación de una política más clara sobre esta materia. Es cierto que aún tenemos varias limitaciones, pues nos faltan maestros indígenas o que hablen lenguas originarias, que cuenten con todas las herramientas pedagógicas para trabajar adecuadamente con los niños. Sin embargo, se ha reactivado la carrera de educación intercultural bilingüe, ofrecida por 30 institutos superiores pedagógicos y 9 universidades, donde se vienen formando 4000 jóvenes, 1300 de los cuales son beneficiarios de Beca 18. En 2011 la cifra era de 270 maestros en formación. Asimismo, se viene ofreciendo un paquete de servicios que se empieza a implementar progresivamente a todas las escuelas. Se trata de 20 000 colegios que atienden aproximadamente a 1084000 niños y adolescentes, entre 3 y 17 años, cuya lengua materna es originaria. Existen, además, 500 000 menores que vienen perdiendo su idioma original.

También estamos trabajando en la mentalización cultural e indígena. Es cierto que la prioridad es la atención a los ámbitos rurales, dado que se trata de la zona más abandonada, más precaria, como lo señala el Informe Final de la Comisión de la Verdad. Dicho documento señalar que la educación fue uno de los instrumentos de alineamiento de muchas personas – como maestros y estudiantes -, que a la vez fueron quienes más sufrieron con la violencia. En estas comunidades indígenas, donde no existen las condiciones mínimas para la educación de calidad, existe un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que busca ir atendiendo, progresivamente, tanto con mejor infraestructura y servicios básicos, así como con educación pertinente, en ámbitos rurales, donde los niños tienen una lengua originaria como primer idioma y tienen que aprender castellano como el segundo.

Asimismo, existe un modelo de atención en ámbitos urbanos, donde hay muchísima población migrante, que requiere y demanda una afirmación cultural y una recuperación de su lengua. También se viene trabajando un modelo de rehabilitación cultural y lingüística, además de otro modelo de atención especial a la primera infancia indígena, cuya situación también es crítica.

Se han elaborado materiales en 12 lenguas originarias y este año se han añadido 8 lenguas más para inicial y en todos los grados de primaria. Nunca antes en el Perú niños shipibos, asháninkas, awajún, aimara y quechua en cuatro variantes habían recibido su cuaderno de trabajo y sus textos en su lengua para comunicación, matemática, personal social y ciencia y ambiente.

Esta es una política que coincide, además, con los últimos resultados de la evaluación censal escolar, donde los resultados de 2014 arrojan un incremento importante en logros de aprendizaje en niños que tienen lenguas originarias y, en general, en zonas rurales. Si bien aún es mucho lo que hay por lograr, creemos que estamos ante una ruta adecuada que nos confirma que los modelos educativos que se han venido diseñando e implementando están teniendo el efecto que esperábamos.

También quiero contarles que el Ministerio de Educación, desde hace poco más de dos años, viene trabajando la implementación del plan multianual de reparaciones. Ha sido laborioso poder consensuar en un organismo con tantas direcciones generales y órganos de línea. En este momento, el documento está para ser aprobado por la Oficina de Asesoría Jurídica y, posteriormente, será llevado a la Secretaría General. En este Plan, una de las cosas más importantes es el establecimiento de reparaciones individuales y colectivas. Dentro de las primeras, se encuentran las becas para las víctimas de la violencia, la reserva de vacantes y la exoneración de matrículas en los institutos pedagógicos superiores. Mientras que las reparaciones colectivas consisten en la dotación de infraestructura educativa y deportiva para las comunidades afectadas. Ello es parte de los compromisos que tiene el Ministerio.

Como Ministerio, además, nos interesan otras aristas de este problema. ¿Cómo se va a trabajar el tema de la violencia en la escuela? El Ministerio ha venido diseñando, durante los últimos dos años, el Marco Curricular Nacional. Dentro del área de Ciudadanía, existe una línea de derechos humanos, construcción de la paz y discriminación, que se trabaja entre tercero y quinto de secundaria. Si bien este Marco no se ha aprobado aún, existe un Diseño Curricular Nacional Actualizado donde se incorpora en forma explícita estos temas y conceptos. Queda el desafío de capacitar a los docentes de todo el país, en todos los niveles y ámbitos. Debe trabajarse como enseñarán esta materia, como manejarán en las zonas donde se vivió el conflicto las opiniones y sentimientos. Ello será muy fuerte en Ayacucho, Apurímac y en la selva central, dado que los docentes deben hablar de cuestiones que les afectaron a ellos o a sus familiares.

Estos temas siguen siendo un reto pues existe aún una tarea enorme por afrontar. Autocríticamente, desde el Ministerio de Educación, debemos decir que aún existe mayor preocupación por trabajar en las capacitaciones a los maestros en torno a metodologías de enseñanza, antes que en materias que debemos abordar con mayor energía. De un lado, porque hemos sido víctimas de la violencia. De otro lado, porque todos somos parte de este país, debemos conocer esta historia y asumir una posición mucho más activa de construcción de una cultura de paz y reconciliación que todavía no hemos logrado. Muchas gracias.

Salomón Lerner Febres

Presidente IDEHPUCP

Estimada señora Burga, representante del Ministerio de Educación, distinguidas autoridades y funcionarios de dicho sector, representantes de organizaciones de la sociedad civil, integrantes de organismos públicos y privados, estimados amigos:

Constituye para mí, un verdadero honor y privilegio, el dirigirme a ustedes, en esta ocasión, en la que se inaugura el *Seminario Internacional Políticas Públicas sobre Educación y Memoria en América Latina*. Este evento es organizado por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) y por el Grupo Interdisciplinario sobre Memoria y Democracia, con el apoyo generoso y permanente de la fundación alemana MISEREOR. Se realiza como parte del proyecto *Construcción de la Paz, Jóvenes, Memoria y Oportunidades Educativas*, en el que se ha elaborado una propuesta pedagógica, destinada a trabajar el tema de la memoria relativa al conflicto armado interno, que experimentó el Perú, todo esto, orientado a desarrollarlo en el proceso educativo dentro de la escuela.

Este trabajo fue iniciado en el año 2013, se conformó un equipo de investigación interdisciplinario, que tuvo la labor de realizar un diagnóstico, acerca de las historias locales y las maneras en que, de acuerdo a ellos, se tenía que abordar el tema. Y esto se hizo en dos instituciones educativas, situadas en zonas que fueron azotadas severamente por la violencia: Aldea del Niño Beato Junipero Serra en Mazamari en Junín y Los Andes, en Huancasancos, departamento de Ayacucho. A raíz de esa experiencia, surge un documento, el cual arroja luces para diseñar una metodología participativa que, obviamente, incluía los saberes de todos aquellos que participaban en el proceso educativo, no solamente aquello que sabía el docente y que podía dar en una entrega, sino también, las experiencias de la propia comunidad y la mirada, a veces inocente, hipercrítico y lúcida de los niños. Todo ello, enfrentándose a una realidad que interpelaba las historias locales y la historia nacional y que, en verdad, no solo concierne a esos dos lugares que mencionábamos, sino a todo el país.

Hay que decir que estas experiencias trascendieron el aula y supusieron la reunión de los docentes, con padres de familia, padres y madres de familia y con los directivos de las instituciones educativas, de modo tal, que se pudo tener una mirada lo más completa posible sobre aquello que se estaba tratando: la propia identidad, la memoria, el pasado. Es así como se recogieron opiniones, expectativas, también temores, a trabajar con padres, hijos e hijas, los propios docentes, quienes, de alguna manera también, han vivido periodos críticos y se fueron construyendo relatos

narrativas acerca de la violencia, quizá parciales, pero que para aquellas comunidades que, finalmente, estaban construyendo esto, no resultan parciales, resultan totalizantes e ilustradoras, sobre qué es lo que ellos sufrieron y sobre por qué están como están y cómo así pueden dirigirse hacia el futuro.

La representante del Ministerio de Educación ha señalado cosas bien interesantes sobre los propósitos de trabajo que viene desplegando su sector en lo relativo a la educación intercultural y bilingüe. Todo aquello que ha señalado, constituye en el fondo una buena noticia para todos los peruanos. Indicaba ella que hace 12 años, un 28 de agosto, se entregó el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación y allí se planteaban, cumpliendo además con el deber del Decreto Supremo que la creó, unas recomendaciones para reformas institucionales y allí se hablaba de educación, en el sentido de poner en obra la inteligencia para rescatar las experiencias pasadas y, en función de ellas, enfrentar el futuro y saber cómo resolver las cosas. Educación significa formación, no solamente aprendizaje memorístico de datos, nombres, fechas.

Y, en ese sentido, la Comisión de la Verdad, respecto a aquello que había padecido el Perú, entre 1980 y el año 2000, indicaba cómo así el espíritu mismo de lo que es educar la paideia, es formar a las personas, más que informarles. Se alentaba una reforma educativa, en ese sentido que todos en el fondo soñamos: diálogo crítico, hacer pensar al educando y evitar que la educación de algún modo, se degrade como ocurrió en muchas ocasiones y lo ha señalado la representante del Ministerio de Educación, antes del conflicto, la educación o la falta de ella o la mala educación, explica cómo así, en los centros de enseñanza y en los centros de enseñanza superior, se gestó una ideología fanática, dogmática, que finalmente, nos llevó a padecimientos muy grandes y cómo así, la formación también encargados de defender a la sociedad, de defendernos, de pronto carecía de determinadas aproximaciones a lo que es la dignidad humana, el respeto de la vida y el hecho que no se puede, por alcanzar un fin, utilizar cualquier medio. La educación era fundamental y por ello en las recomendaciones que hizo la CVR, nos dirigimos a ese punto de manera muy intensa. Si hay alguna salida para nuestro país, como democracia, como crecimiento y desarrollo, con todo eso, solo podrá conseguirse a través de la educación, de una buena educación. Este seminario y ustedes van a tratarlo intensamente, está referido a cómo educar, respecto al tema de la memoria, y decía bien Elena, aquí hay que ir con cuidado y hay que analizar las distintas situaciones que podrían colocar en riesgo los propósitos que perseguimos, puede que haya maestros que no quieren enseñar sobre aquello que ocurrió en el país o que no saben qué es lo que ocurrió en el país y simplemente lo callan. Es necesario entonces trabajar, decía ella, en la metodología que deben asumir los maestros para la tarea de formar a los alumnos, de educarlos y que esto constituía un reto, un reto

para construir la paz. Y yo añadiría aquello que ha señalado Elena: que no solo la metodología importa, sino el fondo mismo de la cuestión, qué cosa es la memoria, en qué sentido hay que hacer memoria y hay que educar en torno a exponerla para rescatar nuestra identidad y enfrentarnos al pasado. Por ello, les ruego me permitan un excursus para hablarles un poco sobre la memoria y cómo es así que la entendió la Comisión de la Verdad, para que ella, sea de alguna manera, salvaguardada a través de la educación en el futuro.

Me permito algunas reflexiones sobre la importancia de reivindicar el rol de la memoria en la vida de los hombres y, por ende, en la educación. Me estoy refiriendo a ese papel esencial que tiene la memoria, asumida en un sentido rico y pleno, que no debe entenderse como simple evocación de hechos ya ocurridos y tampoco como mera experiencia intelectual. Cuando hablamos de memoria, lo hacemos refiriéndonos más bien a una comunión de experiencias, teñidas de afectividad y que aspira a tener un puente entre el pasado y el futuro, y también el presente. En modo que se pueda reasignar un nuevo y superior sentido a sucesos que, en tantos meros hechos, el tiempo ha clausurado, lo que ha pasado, ha pasado y no lo mueve nadie, allí la historia está escrita. Pues bien, la tarea de la memoria y la tarea de la inteligencia y la tarea que se nos impone es la de volver a esos hechos para no comprenderlos solo en su facticidad, sino en su sentido y si es posible, darles un nuevo sentido desde el presente para marchar al futuro.

Como les decía, el mal, el atropello, una vez cometidos, no se pueden borrar, se integran a la cadena de la eternidad, permanecen allí por siempre, qué hacer entonces frente a ellos, creo que solo hay un camino y este, no es sino, el de la reapropiación de esos hechos, a través de su reconocimiento, a través de su aceptación, para que, a partir de tal entendimiento, se le pueda brindar una nueva inteligibilidad que nos abra las puertas al arrepentimiento y al perdón. La reconciliación implica eso: arrepentimiento y perdón. Pero no ello no existirá si es que no hay clara conciencia de aquello que se ha vivido, de aquello que ha pasado, de aquello que se ha hecho. Este es, a nuestro juicio, el único medio para situar en una proporción humana y en términos de significación, actos del pasado, que por ser tales, son inamovibles y además, en el Perú, por lo ocurrido, por las características de crueldad de estos hechos, nos vemos conducidos más allá de los límites conseguibles, dentro de una comunidad civilizada.

Por cierto, habrá quienes sostengan que, frente a una violencia tal como la que nosotros hemos padecido, la actitud más sensata es la del olvido, y se ha leído en diarios, pronunciamientos de políticas o de gente pública que decía “ya, para qué reabrir las heridas, para qué fastidiarnos con un pasado que molesta, tenemos el futuro ante nosotros, avancemos”. Quienes afirman que el olvido es una salida, en el

fondo suscriben un engaño. El olvido no es jamás un remedio, sino un proceder agravante y que profundiza el mal y la razón es clara: en la actitud de aquél que finge que nada ha ocurrido, en la postura timorata o interesada que condena la conmemoración, se halla latente en el fondo, una renuncia a la facultad de dar sentido a las cosas, de comprenderlas. Preconizar el olvido, implica escudarse en la indiferencia frente al daño y traicionar así, el principio de solidaridad que se encuentra en los cimientos de la vida civilizada. No solo es una actitud cómoda y fácil de resignación frente al daño ocasionado, es también el desperdicio de una oportunidad, aquella de hacernos, efectivamente, dueños del pasado y luchar contra la eternidad de los hechos. En última instancia, el olvido es aceptar una mirada frívola sobre el presente, porque no se tiene el coraje de escarbar en sus raíces, para allí, purificar lo ocurrido y darle sentido y transparencia a nuestro vida presente.

Frente a ese olvido, tenemos el ejercicio deliberado de la memoria. A través de este Seminario reflexionaremos sobre cómo podemos avivar la memoria de una manera honesta y cabal. El ejercicio deliberado de la memoria aparece como una forma más valiente, más honesta, más eficaz de hacer frente a aquello que duele, aquello que está allí, que no puede ser sustraído a la cadena de lo existente. Esa memoria es, ciertamente, un atributo individual, cada uno recuerde desde su propia consciencia y no puede sustituirse a otro en las experiencias que él ha vivido. Cada uno de nosotros sabe rescatar de su pasado los hechos que resultan importantes para su propia historia de vida. Sin embargo, en el caso de esa violencia que se ejerce a contrapelo de la comunidad política, la memoria no solo ha de ser individual, sino que también ha de ser colectiva. Así como el diálogo en su necesaria pluralidad, funda la comunidad humana, ella, en relación con su pasado, necesita también descansar sobre un legado de recuerdos compartidos.

Ahora bien, así como el caso de la memoria individual, ella puede en una evocación que no es sincera, deformarse, remitiéndonos a un pasado desfigurado y que trata de justificar aquello que hicimos y en los extremos límites, conducirnos a la postura cínica del olvido intencional, que es la memoria que se liquida a ella misma, pero que no puede liquidarse a ella misma, San Agustín ya decía “que no hay memoria del olvido”, es cierto, porque si queremos olvidar, tenemos que tener presente aquello que queremos olvidar. Bueno, decía que ese olvido intencional imposible es la memoria que trata de liquidarse ella misma y que no puede y, a diferencia, de la memoria colectivo, que queremos honesta y pues, no tiene sí esa memoria colectiva honesta, propiedad de sanación y de humanización.

Existen también, sobre esto de seguro ustedes van a discutir, ciertas patologías del recuerdo común, de las que conviene ser advertidos. Existe el recuerdo manipulado, que en ocasiones los poderes imponen a los más débiles. Son situaciones en los que

ocurre un falseamiento de la verdad histórica, puesto que se traiciona la experiencia vivida por las distintas comunidades, de modo que los vencedores prolongan la violencia a través de relatos oficiales que pretenden arraigarse como verdad en el orden subjetivo de la convivencia humana. Para decirlo más claramente, es ese famoso dicho que “la historia la escriben los vencedores”. Pero, hay que ver si esa historia tiene consistencia, no se trata de ello, ¿no? Al ocurrir esa patología de la memoria, qué es lo que ocurre, no solo se arrebató a las víctimas su bienestar material, sino que se destruye un último reducto de humanidad que es residencia simbólica y afectiva y además interpretación de la vida y el destino, para decirlo simplemente se borra la identidad. La memoria colectiva está adquiriendo, por lo que acabo de mencionar, otra calidad: la de la eticidad, memoria colectiva y memoria ética, memoria que no revierta aquello que ella trae a nuestro presente. Queda claro, obviamente, que la memoria colectiva, ética, de la que hablamos, no puede ser una memoria fabricada como instrumento político, sino por el contrario, un recordar comunitario que sepa ser fiel a los hechos y que sea respetuoso de las experiencias de estos hechos.

Ahora, si la memoria para la dominación, a la que me he estado refiriendo, es repudiable, también lo es la memoria vindicativa. No se recuerda un episodio de violencia para convertirse en esclavo del pasado, sino para humanizar ese pasado terrible, para purificar su sentido. Por eso, la memoria minuciosa de los agravios, que se dirige a motivar la venganza, es en última instancia, un sometimiento al pasado, es una memoria que no libera, sino que nos hace esclavos, que no eleva el pasado, que degrada el presente. Los antiguos griegos enseñaron que una forma de alcanzar la libertad era romper el círculo fatal de la venganza. La memoria tiene que servir para eso y no para encerrarnos en un ciclo infinito de agravios y de represalias.

Por último, junto a la memoria para la dominación y la memoria vindicativa, aparece tal vez la actitud más pérfida frente a un pasado violento. Me refiero, una vez más, a esa memoria que se auto-nubla, que renuncia a sí misma, que abdica de sus poderes para preconizar una rutina construida sobre el olvido. Esta memoria olvidada de sí misma, es una forma final de repudio de nuestra condición humana.

Llegados aquí, podemos preguntarnos, ¿qué tipo de memoria nos podría conducir a una reconciliación con el pasado sin que ello signifique pura evocación y conformidad con lo ocurrido, con la violencia? Creo que la respuesta es más o menos clara, se trata, como les adelantaba, de una memoria ética, una memoria ejercida desde nuestra radical e inalienable libertad. Por eso, toda rememoración tiene que ser un movimiento deliberado, querido, deseado, por nuestra conciencia, de nuestra conciencia. Elegimos recordar y, una vez que hemos hecho esta elección, nuestros recuerdos compadecen entre nosotros en consonancia con las solicitudes de

nuestra identidad, somos lo que somos en función de un haber sido. Nadie puede recordar por nosotros, nadie nos puede imponer trozos de nuestro pasado como patrimonio afectivo que se recibe desde el exterior, adicionalmente, esa memoria ética, además de ser libre, tiene que ser respetuosa de nuestra condición de seres sociales, la sociabilidad, la inter-subjetividad, el ser con otro, forma parte de la naturaleza humana,, ese considerarme yo, y nadie más que yo. Eso es negar mi naturaleza, el hombre es un ser sociable por naturaleza, ya lo decía Aristóteles, el hombre es un animal político, pero político, en Grecia, viene de polis, es decir, ciudad. Entonces, la memoria tiene que ser respetuosa de estas características de sociabilidad, es difícil que haya jirones del pasado que nos pertenezcan solo a nosotros, y eso es del todo imposible cuando la materia y el recuerdo es una historia de violencia. Ese pasado es común y por tanto, la memoria para tener relevancia colectiva, ha de ser fruto de un diálogo inter-subjetivo, de una suerte de pacto de nuestros afectos, pero ese diálogo hay que precisarlo, no se dirige a seleccionar los hechos, sino a expresar de manera aceptable para todos, la experiencia de los hechos, es en esa confluencia y solo en ella, en donde va a ser posible y aunque eso parezca un juego de palabras, la conmemoración y no únicamente la rememoración; rememorar es traer, conmemorar es estar juntos, en vez de traer las cosas.

La rememoración de aquello que es inolvidable, de aquello que no se puede olvidar, no se debe olvidar. Ese recordar juntos la violencia abre las puertas también para un condolerse, para la experiencia de un padecimiento compartido y de un arrepentimiento sincero, que significa por último la promesa de la reconciliación. Ella es, por lo menos para la Comisión de la Verdad, un horizonte, siempre estamos en camino hacia ella, y que consiste en una refundación del pacto social, en una nueva manera de tratarnos entre nosotros, en una nueva manera que debe tener el Estado para tratarnos a nosotros. La memoria ética, tal como la vengo a describir, se da en un acto de encuentro, no de aislamiento, de integración, no de exclusión y estará animada medularmente por el principio del reconocimiento, del otro que es un ser humano digno y con derechos como yo soy humano y tengo derechos y dignidad.

He señalado que el ejercicio del recuerdo colectivo no tiene como meta en convertirnos en prisioneros del pasado, allí se encuentra una interesante paradoja, que quiero mencionar para concluir. La memoria nos remite al pasado ciertamente, pero tiene la facultad de dirigirnos hacia el futuro. El recuerdo comunitario es, por sobre todo, el primer escalón de todo proyecto de futuro para una sociedad que, como la nuestra, la peruana, ha padecido un ciclo de violencia honda, terrible. Nada, verdaderamente valioso y perdurable, podrá edificarse sobre los cimientos del olvido o el recuerdo interesado. Por ello, me felicitó que el Ministerio de Educación se esté ocupando de esto y coloque, dentro de la malla curricular y dentro de lo que significa la Historia del Perú, dentro de lo que significa la formación de los niños y los jóvenes,

aquello que ha sucedido hacia finales del siglo XX y lo que ello implica entorno a cómo comprender el hombre y su dignidad, una sociedad que se quiere pacífica y democrática, una nación de personas reconciliadas entre sí con su propia historia, solo puede nacer del ejercicio valiente de esa memoria ética y la educación tal y como ha de plantearse, debe apuntar en esa dirección.

Por todo aquello que he dicho, la propuesta pedagógica que va a ser debatida en este seminario que hoy se inaugura y merece ser analizada con detenimiento, no consiste en decirle a los docentes qué es lo que deben enseñar sobre el conflicto y cómo deben hacerlo, sino que, más bien, hay que presentarles una ruta, enfoques y aliento; un conjunto de elementos que son indispensables para que ellos, los docentes, en diálogo con los alumnos y con la comunidad, ahonden en el sentido ya explicado de ese conmemorar, no simplemente recordar. Con la firme esperanza de que el trabajo que hoy se inicia, alcance logrados frutos, aliento a todos los participantes, peruanos y del extranjero, a emprenderlo con alegría, con lucidez y con eficacia. Gracias.

Hacia la institucionalización de la Memoria en el Sistema Educativo Guatemalteco. Largo e inconcluso recorrido¹²

Vivian Salazar

**Directora Ejecutiva del Instituto Internacional de Aprendizaje para
la Reconciliación Social, Guatemala**

I. Antecedentes

Guatemala enfrentó un largo conflicto armado que duró 36 años; así, al menos tres generaciones nacieron, crecieron, se educaron y reprodujeron en ese período. En 2016 se cumplirán 20 años desde que el conflicto llegó a su fin, una generación completa más, creció desde entonces; de ésta sólo el 25% del total de jóvenes nacidos en el 96 pudo terminar su educación secundaria el año pasado, otro 25% hizo estudios secundarios intermedios y el 50% restante se quedó en diferentes grados de la educación primaria. Los que lograron acceder al sistema educativo oficial completo se formaron ya en un “nuevo currículo” que, como producto de los acuerdos de paz y la participación ciudadana postconflicto, introdujo ejes, contenidos y un nuevo paradigma educativo, que en teoría contribuiría a la recuperación de la experiencia histórica traumática y a la formación de las nuevas generaciones, pero en la práctica, se tradujo en una política de papel más, que no ha tenido mayores repercusiones en las prioridades educativas, en las formas de actuar en las aulas y en definitiva en la transformación de mentalidades de una generación de jóvenes completa. Sin detenerme en una explicación detallada del conflicto ni en sus efectos, destacaré tres aspectos que han marcado el postconflicto y su expresión en las políticas educativas.

1. El largo conflicto armado configuró un Estado contrainsurgente³ en el que todas las instituciones del Estado se alinearon en torno al objetivo de erradicar a los grupos revolucionarios, las expresiones sociales de protesta y las demandas sociales. Este Estado se basó en una ideología anticomunista para justificar sus acciones, con la cual polarizó durante décadas a todos los sectores de la sociedad.

¹ Presentado en el *Seminario Internacional: Políticas Públicas sobre educación y memoria en América Latina. Mesa: Institucionalización de las políticas de memoria y educación: análisis político institucional acerca de cuáles son las posibilidades, limitaciones y experiencias para incorporar una política de memoria desde el sector educación.*

² Vivian Salazar Monzón. Instituto Internacional de aprendizaje para la Reconciliación Social -IIARS- Guatemala

³ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Guatemala: hacia un Estado para el Desarrollo Humano. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009-2010. Capítulo 2, sobre el Estado Desarrollista págs. de la 36 a la 42; y Capítulo 8 sobre nociones de seguridad, seguridad y Estado, p 192.

2. Como es de suponer, la escuela como institución no estuvo al margen de la política contrainsurgente y el pensamiento anticomunista. Las décadas del 1960 a 1980 estuvieron marcadas por una educación cívica centrada en la exaltación de los símbolos patrios nacionales asociados a figuras y rituales guerreros, la unidad nacional ligada a un ideal no indígena occidentalizado y un nacionalismo anticomunista. Durante ese tiempo la escuela vivió de espaldas a la realidad social y los que nos educamos en esas décadas, yo en los años de 1980, lo hicimos sin saber nada sobre las grandes matanzas que se estaban produciendo en el área rural.

3. Ese Estado contrainsurgente se basó también en el control y la restricción de los medios de comunicación y en la restricción y negación del acceso a la información pública como medios para la difusión de la ideología que satanizó la protesta social, las propuestas de cambio, la interpelación a las instituciones del Estado y las demandas de reconocimiento de los pueblos indígenas como actores sociales, así como las demandas por el respeto a los derechos humanos y hasta el estado de derecho.⁴

Fue desde este conjunto de ideas entre otras, que la ciudadanía en general recibió la firma de la paz y la información aportada por los dos informes de verdad realizados en el país.

A todo lo anterior, se suman las consecuencias de un particular proceso de paz que también marcó la manera como la sociedad se involucró en la reconstrucción social postconflicto. Por un lado, un relativo triunfo militar del ejército que, con la estrategia de grandes matanzas de población civil y su férreo control, restó a los grupos guerrilleros la posibilidad de una insurrección popular. Por otro lado, los grupos guerrilleros, aunque reducidos en sus posibilidades, mantuvieron una actividad militar permanente y sostenida al punto que obligaron al gobierno a sentarse a negociar. En dichas negociaciones de paz fueron factores influyentes también el respaldo internacional que presionó al gobierno y la reconfiguración de los grupos de poder económico en la apertura democrática.

⁴ Un caso paradigmático fue la no entrega de archivos militares y policíacos a la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, argumentando para los primeros la seguridad nacional y para los segundos su no existencia. 8 años más tarde, en 2005, la procuraduría de los derechos humanos descubrió el archivo histórico de la policía nacional, abandonado en unas instalaciones en desuso y cuya recuperación en los últimos 10 años ha aportado información sobre el papel que jugó la policía en el control de la población y en la política contrainsurgente y sus vínculos con las estructuras militares. Buena parte de la información para los juicios que se están llevando a cabo en los últimos años ha sido aportada por los más de 80 millones de documentos contenidos en el mismo.

Esta particularidad dio como resultado unos acuerdos “de paz” que no terminaron de involucrar a la mayoría de la población y no llegaron a la opinión pública como un logro trascendente o como un beneficio inmediato. El poco respaldo al proceso de paz se puso en evidencia con la Consulta Popular realizada en 1999 en la que ganó el “NO” a las reformas constitucionales que se habían acordado. El argumento que se evidenció de una manera cruda fue el temor de una buena parte de la sociedad a la equiparación de condiciones de los pueblos indígenas. Los sectores urbanos, no indígenas y conservadores cerraron filas ante la posibilidad de un cambio en la relación histórica con la población indígena del país, que representa entre el 40 y el 60% de la población total. El resultado fue la paulatina deslegitimación de la agenda de paz por una opinión pública que no sentía el conflicto como algo cercano ni tenía especial afecto por las víctimas, en su mayoría, como dijimos, indígenas, rurales.

II. Los caminos recorridos

Pese a todo lo anterior, los acuerdos de paz plantearon un programa de transformación estructural y, en cierta medida, incorporaron propuestas de la sociedad civil organizada. Los acuerdos suscritos incluyeron temas sustantivos en materia de derechos humanos, identidad y derechos de los pueblos indígenas, situación agraria y socioeconómica de la población, fortalecimiento del poder civil y el establecimiento de una comisión para el esclarecimiento histórico. De estos acuerdos se derivó el compromiso del Estado para impulsar una Reforma Educativa a lo que se sumó la recomendación 36 del informe Guatemala Memoria del Silencio: incluir en los currículos de educación primaria, secundaria y universitaria la enseñanza de las causas, desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado, así como contenidos de los acuerdos de paz, con la profundidad y el método correspondientes a cada nivel educativo.

Para el impulso de la Reforma Educativa se conformó la Comisión Raritaria (COPARE) que formuló un diseño de reforma que luego fue llevado a una amplia consulta de la que derivó como uno de los consensos: “conocer gradualmente la memoria histórica del conflicto armado para fortalecer la armonía social, la reconciliación y la cultura de paz. Fomentar la formación ciudadana en todos los niveles educativos con la participación de la comunidad educativa basada en la realidad histórica y cultural de los pueblos que forman el país.”⁵. Con el fracaso de la consulta popular que mencionamos párrafos antes, el impulso de la reforma se vio frenado, aunque como producto de los consensos alcanzados previamente, derivó en un nuevo currículo nacional base que inicia su implementación en el 2004. Este nuevo currículo incluye en sus ejes, competencias y contenidos, temas relacionados con el conflicto armado,

⁵ Informe de los Diálogos y Consensos para la Reforma Educativa.

la transformación de relaciones étnicas y sociales, el desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos y la institucionalidad democrática. Sin embargo, no contó con todo el respaldo y compromiso de las autoridades políticas y educativas y tras once años de implementación, muchos docentes siguen sin conocer el currículo, muchos informan que no han recibido capacitaciones específicas para los nuevos contenidos ni el fortalecimiento metodológico que implica el cambio de paradigma educativo.

En 2008, después de tres gobiernos del postconflicto, un nuevo gobierno de corte socialdemócrata da un nuevo impulso a las políticas de la memoria; se impulsan acciones para el reconocimiento de las víctimas y de la responsabilidad del Estado en las violaciones a los derechos humanos. Estos “pedidos de perdón”, muchas como respuesta a condenas de la Corte Interamericana de Derechos Humanos al Estado de Guatemala, no tuvieron mayor incidencia en la transformación de percepción de la población urbana en torno a la importancia de la memoria; y, al no ir acompañadas de mayor eficiencia en las acciones para el resarcimiento, tampoco las víctimas directas, ni sus familiares las reconocieron como acciones reparadoras.

Dos hechos destacables y que hoy se mantienen como ventanas de oportunidad fueron, por un lado, la creación en el Ministerio de Educación del Programa de Educación para la Paz y la Vida Plena⁶ y, por el otro, la reforma a la Ley de Conmemoración del Día de la Dignificación de las Víctimas⁷ en el que se agrega un párrafo que establece que el Ministerio de Educación deberá incluir en el currículo de primaria y secundaria “las enseñanzas sobre las causas y consecuencias del enfrentamiento armado y los acuerdos de paz”.

El Programa de Educación para la Paz promovido por una viceministra técnica maya Kaqchikel esperaba proponer estrategias pedagógicas para la formación del ser humano integral, capaz de construir nuevas relaciones de convivencia desde la escuela y los pueblos con el Estado⁸. Para apoyar al programa, que de alguna manera podría retomar la discusión y el debate congelado desde el lanzamiento del nuevo currículo, la oficina de UNESCO en Guatemala y su Embajadora de Buena Voluntad, Dra. Rigoberta Menchú, convocan a organizaciones de sociedad civil que venían desarrollando propuestas educativas para conformar una Mesa Técnica de Educación para la Paz. Desde esta mesa se caracterizó a la Educación para la Paz desde cuatro ejes temáticos: la memoria, la interculturalidad, el diálogo y transformación de conflictos y el enfoque de derechos. En 2010, la mesa desarrolla, como producto del

⁶ Acuerdo Ministerial 1147-2010

⁷ Acuerdo legislativo 28-2008

⁸ Dirección de Gestión de la Calidad Educativa DIGECADE del Ministerio de Educación. Programa de Educación para la Paz y la Vida Plena. Guatemala, 2010.

diálogo con el ministerio, dos propuestas de orientaciones pedagógicas para la educación para la paz en el marco del Área de Formación Ciudadana. Estas se llegan a imprimir con el aval del ministerio y fueron presentadas públicamente por el Viceministro de Calidad Educativa. La estrategia contemplaba que la validación de las propuestas se realizaría en el marco del Programa de Educación para la Paz para su lanzamiento amplio más adelante. En 2011, la mesa, en conjunto con UNESCO y el Ministerio de Educación, realizaron el Seminario Hacia la Construcción de una Política Pública de Educación para la Paz y la Vida plena con amplia participación de autoridades del ministerio, docentes, universidades y organizaciones sociales. Con los insumos del seminario se inició la elaboración de un documento de política pública destinado a validarse también en el marco del Programa de Educación para la Paz.

Sin embargo, en el 2012, con el nuevo cambio de gobierno, el Programa de Educación para la Paz pierde su orientación estratégica y los temas de educación para la paz quedan nuevamente relegados, siendo la prioridad del nuevo Ministerio de Educación el enfoque en la formación de valores desde un enfoque más conservador y en respuesta a la dinámica social que se vive en el país, a la prevención de la violencia.

Con el declive del Programa de Educación para la Paz en el ministerio y el cierre de posibilidades para la interlocución, la mesa técnica estableció como prioridad desarrollar una propuesta para abordar el impulso de los temas con futuras autoridades educativas. Desde el año pasado (2014) la Mesa Técnica ahora de Educación para la Paz, la Memoria y los Derechos Humanos amplió su conformación, hoy somos veintiún organizaciones⁹, definimos un plan estratégico y durante el 2015 estamos produciendo un documento de orientaciones pedagógicas para la memoria, que se concibe como un instrumento técnico pedagógico para el diálogo político con autoridades educativas y con actores con influencia en la definición de prioridades educativas. Este documento se estará presentando a finales del presente

⁹ La Mesa Técnica de Educación para la Paz, la Memoria y los Derechos Humanos está conformada por: Asociación de Desarrollo Integral Comunitario Indígena Waqk'liqo ADICI, Asociación Comisión Nacional de Acción por la Niñez, la Juventud y la Familia ACONANI /Movimiento Educativo para la Paz en Guatemala, Caja Lúdica, Centro para la Acción Legal en Derechos Humanos, Consejo Nacional de Educación Maya CNEM, Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social IIARS, Impunity Watch, Museo Comunitario de la Memoria Histórica de Rabinal, Baja Verapaz, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos OACNUDH, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala ODHAG, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Conferencia Maya de Líderes espirituales Oxlajuj Ajpop, Procuraduría de los Derechos Humanos, Programa de Acompañamiento a la Justicia Transicional Pajust/PNUD, Proyecto de Desarrollo Santiago PRODESSA, Red Paz, ONG para el desarrollo humano integral sostenible Tierra Nueva, Asociación Civil Verdad y Vida.

año al Consejo Nacional de Educación y, a partir del 2016, con los actores del nuevo gobierno. Con este documento se espera identificar aliados, reposicionar el tema en las agendas y plantear una ruta para la priorización, implementación o dinamización del tema.

III. ¿Qué hemos aprendido en este recorrido?

- En 20 años el proceso ha tenido picos de producción y propuesta con logros significativos, contamos con un diseño de reforma educativa, un nuevo currículo, una Ley De Conmemoración del Día de la Dignificación de las Víctimas que “obliga” a al Ministerio de Educación a abordar los temas y continuar el Programa de Educación para la Paz. Los contenidos están, los espacios institucionales están, pero tienden a no ser prioridad y no cuentan con rutas para alcanzar las aulas y, en consecuencia, a niños, niñas y jóvenes. Existen espacios institucionales pero falta la voluntad política de las autoridades para encaminarlos a fines estratégicos; también falta el trabajo para promover la apropiación de los temas por parte de personas clave para impulsarlos desde adentro del ministerio. Buena parte de los logros se han dado por la participación de la sociedad civil para hacer cumplir los compromisos asumidos por el Estado.
- Hoy las decisiones en Educación siguen en manos de los sectores políticamente y económicamente más conservadores. Priorizar la cobertura y la calidad ha dejado fuera la formación ciudadana como un área primordial de formación. Además, el enfoque para la formación ciudadana ha sido la formación en valores desde una perspectiva conservadora y poco desde la formación para una ciudadanía respetuosa de la diversidad, democrática y arraigada en su historia.
- Sabemos que aunque la agenda de la paz perdió la legitimidad que algún día tuvo, los desafíos para el impulso de una formación ciudadana van más allá de esa agenda, esto lo está demostrando la crisis política y la necesidad de respuestas sociales que enfrentamos en la actualidad. Nos urge impulsar un planteamiento renovado que se ubique en las necesidades del presente para, desde allí, regresar al pasado, cercano y lejano y revisar los aprendizajes que esa historia nos ha dejado. Este planteamiento difiere un poco de lo que en Guatemala se ha impulsado como Educación de y para la Memoria, más centrado en el reconocimiento de las víctimas, y requiere de cambios de estrategias que permitan el desarrollo de otras miradas del conflicto para involucrar a la sociedad en su conjunto. Sólo desde el reconocimiento de las causas y consecuencias del conflicto como un problema de todos, podremos promover la empatía hacia las víctimas que hoy siguen luchando por la justicia, la verdad y la reparación.

- Ello implica necesariamente que el abordaje deberá incluir distintas formas y perspectivas de acercarse al conflicto. Hasta ahora el trabajo, impulsado por las organizaciones sociales, se ha centrado en dar a conocer las conclusiones de los informes de la verdad, es decir contar lo que las víctimas sufrieron para legitimar sus demandas. Sin embargo se ha logrado poco en la legitimación amplia del derecho de las víctimas. En muchos espacios urbanos y no indígenas se cuestionan incluso los cargos de genocidio y con ello se cierra toda la posibilidad de adentrarse en las causas, actores, mecanismos y consecuencias del conflicto.
- El argumento que alienta a mirar al futuro porque “ver al pasado trae nuevos conflictos” está muy generalizado y el reto desde la educación es como desmontar esas ideas profundas, desprendida en gran medida de una concepción muy conservadora de la conflictividad, que en lugar de aprender a manejarla, la niega o la evade. De allí que el aprendizaje por el reconocimiento de los conflictos que permean la vida social (étnicos, socioeconómicos, de género, políticos, ideológicos, etc.) se convierte en una necesidad. Necesitamos apuntar a un discurso público que esté en capacidad de reconocer la existencia de conflictos y de identificar las partes en conflicto, así como reconocer el propio posicionamiento frente al mismo y el reconocimiento de las posiciones, intereses y necesidades de los otros. Entender los conflictos del presente, los más cercanos y los estructurales, abre puertas para entender el conflicto armado de una manera desdeologizada y con una mirada sobre los acontecimientos y sus consecuencias en la sociedad civil.
- Las organizaciones de sociedad civil contamos con una amplia experiencia en el tema y en la comprensión de las necesidades que los docentes enfrentan en el aula, esta experiencia puede convertirse en un insumo importante para aportar a autoridades educativas con voluntad política para impulsar una formación ciudadana integral. Hemos aprendido que podemos introducir nuestras demandas en la agenda pública e, incluso, generar espacios institucionales, pero esto vale poco si no se desarrollan agendas a largo plazo para mantenerlas, evaluarlas y replantearlas. Un punto importante es reconocer que las organizaciones sociales hemos emprendido acciones en solitario y tenemos diferentes planteamientos y visiones que necesitamos entender para un planteamiento estratégico conjunto. Un segundo paso nos llevará a dialogar con otros actores educativos en la búsqueda de respaldo para el impulso de una educación centrada en la memoria y de allí abrir camino a nuevos acuerdos con las autoridades educativas.

Después de 20 años de trabajo y propuesta, con logros y retrocesos, es fácil caer en la desesperanza y frustración, sin embargo, el desafío de la transformación de la formación ciudadana es de largo aliento y consideramos que es momento de revisar los caminos recorridos, las razones de los desvíos y proponer nuevas rutas para continuar.

Argentina: las nuevas generaciones en los procesos de elaboración de la memoria social post dictadura. La experiencia del Programa Jóvenes y Memoria

Sandra Raggio
Directora General de la Comisión por la Memoria
Provincia de Buenos Aires. Argentina

I. Introducción

A pesar de los años transcurridos desde el fin de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983), la experiencia de violencia extrema que experimentó la sociedad no ha quedado atrás. Los jóvenes de hoy nacieron en una democracia que ya lleva más de 30 años de continuidad. Para ellos, las dictaduras son cosas del pasado; sin embargo, cuando toman contacto con esta historia, las distancias supuestas por una medición cronológica del tiempo pierden su pretensión absoluta y se vuelven relativas.

Esta condensación del tiempo histórico, que convierte en recientes los hechos que ocurrieron casi cuarenta años atrás, puede explicarse en gran medida por la modalidad que adquirió en nuestro país la represión dictatorial: la desaparición forzada de personas, masiva, sistemática y planificada. El acto criminal de desaparición forzada se perpetúa en el tiempo, dejando un hiato en los itinerarios personales y sociales imposible de cerrar. No hay clausura: la desaparición no es lo mismo que la muerte, porque no permite el duelo ni la despedida. "El desaparecido no es el *no muerto*", sino el privado de la muerte. El cortejo fúnebre no puede regresar del cementerio porque la fosa está vacía: no es posible el duelo, que exige enterrar un cuerpo." (Schmucler, 1996; 9).

Al mismo tiempo e incluso a contrapelo de la irreductibilidad de la marca insistente de la desaparición, como hueco y ausencia, este pasado abierto signado por la violencia está atravesado por múltiples conflictos que no se han disipado con el paso del tiempo ni con la fuerte presencia de la justicia, como escenario de memoria donde se sigue formulando un relato del pasado que repudia los crímenes de Estado toda vez que condena punitivamente a los perpetradores. Tampoco se ha disipado con una memoria institucionalizada a través de políticas implementadas por el Estado que reconoce a sus víctimas como tales –secuestrados, torturados, presos, desaparecidos, exiliados– e intenta reparar el daño con propuestas que van desde las indemnizaciones económicas hasta memoriales y homenajes reivindicatorios de sus vidas e ideas.

La memoria es un territorio habitado por ardientes disputas por la significación de ese pasado en relación dialógica con el presente donde se narra y en relación con esos posibles futuros existentes en cada tiempo. En este complejo proceso de un pasado abierto por una ausencia irreductible, por políticas de Estado que buscan reparar el daño realizado y, al mismo tiempo, una conflictividad incesante que opera en los procesos sociales de elaboración de la experiencia, la cuestión de la transmisión a las nuevas generaciones no es una tarea sencilla.

La escuela, ha sido convocada a fraguar una memoria oficial cuyo objetivo central ha sido la “democratización” de la sociedad. Haré un breve repaso por este asunto a continuación.

En los años de la transición, el éxito de nuestra democracia parecía consistir en acentuar las diferencias con el período dictatorial. La Nación debía refundarse en base a una nueva forma de convivencia entre los argentinos y argentinas. La democracia representaba todo lo que la dictadura había negado. El acento estaba puesto en el marco normativo y el respeto a la ley.

En este contexto, la justicia fue el “escenario de memoria” donde se formuló un relato verosímil de los hechos ocurridos durante la dictadura y se asignaron las responsabilidades por los mismos. Una visión del pasado enmarcaba la acción del Estado: “la teoría de los dos demonios”, la cual consideraba a las cúpulas militares y guerrilleras como las máximas responsables del ciclo de violencia abierto a mediados de los años setenta. A través de la acción punitiva del Estado se dirimiría sobre quiénes habían infringido la ley y los castigos pertinentes. De esta forma, el paradigma del “buen ciudadano” se asentaba en el respeto de las normas y a la Escuela le competía formarlos. La educación cívica fue el espacio curricular para enseñar sobre los derechos fundamentales.

Durante los años noventa, el pasado abandonó los estrados judiciales, por lo que a partir de las leyes de amnistía¹⁰ ya no fue posible perseguir penalmente a los responsables de los crímenes cometidos durante la dictadura. En el marco de las reformas neoliberales, la Escuela enfrentaba una transformación de su propio sistema. Uno de los resultados de este proceso lo constituyó la modificación radical de los contenidos curriculares, entre ellos el de las asignaturas de Historia, que perdió

¹⁰ Se trataba de dos leyes. La primera se promulgó en diciembre de 1986 con el objetivo de fijar un plazo perentorio para la acción punitiva (Ley de Punto Final). La segunda se promulgó en julio de 1987, se llamó Ley de Obediencia Debida, que establece como principio que no podrán ser considerados penalmente responsables aquellos militares y personal de seguridad de menor rango jerárquico cuyos actos hayan sido realizado en cumplimiento de órdenes superiores.

espacio frente al avance de las asignaturas de las “Ciencias Sociales” y priorizó el estudio del tiempo reciente (historia contemporánea), lo que implicó una mayor atención al periodo de la dictadura. Esto evidenció un intento de “normalización” acerca del pasado desde la enseñanza de la historia en la Escuela.

Ya durante los años 2000, luego de la crisis del modelo neoliberal, la Escuela se presentó como un espacio de construcción de memoria del periodo de la dictadura argentina. La Ley de Educación Nacional (2006) señala que *“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los(as) alumnos(as) reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”*.

A pesar de las diferencias entre las políticas educativas planteadas en aquellas décadas, encontramos en común en ellas que el peso de la transmisión del pasado se concentra en la formación de una ciudadanía democrática. Es decir, el rechazo de la experiencia pasada es un legado a las nuevas generaciones cuya pretensión también implica la construcción de una ruptura radical del pasado con el presente.

II. Tensiones y conflictos

Sin embargo, en ese repudio al pasado -que la Escuela debe transmitir- más que la ruptura entre la democracia y la dictadura (presente y pasado), lo que se pone en juego es el propio pasado de nuestra sociedad. Es decir, surge la pregunta acerca de en qué medida la Escuela estuvo implicada en esa violencia y qué continuidades perviven en la etapa post dictadura. A continuación, expondré un ejemplo que permite examinar las tensiones que atraviesan a la Escuela en relación al pasado que debe enseñar.

Hace algunos años, a partir de una investigación realizada por una Escuela de una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires, pudo conocerse la historia de la intervención a un colegio religioso durante los años de la dictadura. El proyecto se había propuesto indagar sobre “lo que había pasado” en la localidad. Una de las dimensiones seleccionadas era la vida escolar. Así dieron con este episodio vinculado con la proscripción de la “pedagogía de la liberación” que sostenían dos monjas que visitaban asiduamente el pueblo y realizaban actividades de formación de las docentes. En aquel momento, las monjas se transformaron en sospechosas de “actividades subversivas” y fueron desplazadas de sus funciones habituales. Luego, las autoridades militares de la zona reclamaron los nombres de las docentes que

estuvieron en dichas capacitaciones para continuar con la depuración ideológica en dicha Escuela.

Lo más impactante de la investigación realizada por los(as) alumnos(as) fue el testimonio de dos docentes que confeccionaron la lista requerida por las autoridades militares en aquellos años. Frente a una cámara de filmación, contaron, sin ningún arrepentimiento, por qué habían tomado esa decisión e incluso mostraron la carta dirigida al V Cuerpo del Ejército con sede en la ciudad de Bahía Blanca, al sur de la provincia de Buenos Aires, donde denunciaban a sus compañeras. La habían conservado por casi 30 años (la investigación se realizó en el año 2002). En el momento de la entrevista, ambas continuaban dando clases y lo mismo sucedía con sus colegas denunciadas y que habían sido dejadas prescindibles gracias a su gestión¹¹.

Este ejemplo, uno entre tantos, pone en relieve una dimensión imprescindible para reflexionar acerca de las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo cuando intenta asumir el mandato de recordar el pasado. El pasado también genera problemas en la Escuela. Es cierto que en los últimos años han mermado las resistencias, sobre todo porque se han renovado las generaciones de docentes, pero esto no implica que no continúen aún ciertas incomodidades y conflictos, pues el proceso de transmisión está en el centro de la disputa. La puja es por el relato que se le cuenta a las nuevas generaciones. El conflicto también se transmite y los(as) nuevos(as) docentes son portadores del mismo. Los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado y ciertos miedos en abordar determinadas cuestiones siguen vigentes y forman parte de la transmisión.

III. Los jóvenes y las memorias

El reconocimiento de estas dimensiones, entre otras, llevó a la Comisión Provincial por la Memoria¹² a pensar en una propuesta pedagógica donde la transmisión no se redujera a “contar la historia” a las nuevas generaciones. Fue así que en el año 2002 se creó el programa *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro*¹³.

La propuesta del Programa consiste en generar un espacio colectivo de investigaciones en las escuelas acerca del pasado reciente de las comunidades

¹¹ Los testimonios son parte del video “Recordar sin temor”, producción final del trabajo de investigación (EET N° 1, Coronel Pringles, 2002).

¹² La Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires es un organismo público creado en el año 2000 mediante una ley provincial con el objetivo de llevar adelante políticas de memoria. Su funcionamiento es autónomo de los gobiernos de turno. La Comisión es órgano colegiado compuesto por referentes del movimiento de derechos humanos y líderes sociales y religiosos. Su presidente es el premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel. www.comisionporlamemoria.org

¹³ El ejemplo descrito previamente es una investigación realizada dentro de este Programa.

donde están insertas. El límite temporal no está establecido, sólo se indican grandes ejes temáticos que fueron modificándose a lo largo del tiempo a medida que los grupos iban proponiendo nuevos. Los grupos pueden estar constituido por estudiantes de distintos cursos y edades. Además, los docentes pueden ser de diversas disciplinas. El Programa se desarrolla durante todo el ciclo lectivo, la primera etapa consiste en formular el proyecto de investigación y; durante la segunda etapa, se desarrolla la investigación; finalmente, en la tercera etapa se muestran los resultados. El formato es libre: una monografía, un libro, un corto audiovisual, una obra de teatro, un mural, una web, un programa de radio, u otro.

Es importante que en la primera etapa se cuente con la intervención activa de los(as) estudiantes en la elección del tema ya que se busca que el problema sea significativo para ellos(as) y para su comunidad. En la segunda etapa, se orienta a los grupos para que trabajen con fuentes primarias, documentos y testimonios. En la tercera etapa, se espera contar con una síntesis donde el relato que se produzca sea una elaboración de los(as) jóvenes a partir del material empírico.

La convocatoria es totalmente voluntaria y ha crecido a lo largo de los años. En el 2002 participaron no más de 40 grupos, sumando alrededor de 500 personas entre docentes y estudiantes. En el año 2015 están participando 970 grupos con más de 15 000 personas involucradas, sólo en la provincia de Buenos Aires. Hacia el final del ciclo se realiza un encuentro final en una localidad de la costa atlántica (Chapadmalal), donde acuden los(as) participantes a exponer los resultados de sus investigaciones. El encuentro dura 15 días. Se conforman grupo de cerca de 2000 personas, que pasan tres días juntos.

El Programa se sostiene sobre tres ideas eje:

1. Que la escuela, además de enseñar la historia disciplinaria, es también un lugar de memoria, donde no sólo se trasmite un sentido del pasado mandado por el Estado sino que se construyen nuevos, que a veces llegan a poner en discusión a la propia institución educativa.
2. Que la dimensión local de las investigaciones permite una aproximación a la experiencia histórica que hace inteligibles aspectos poco visibles en otras escalas y provoca una percepción de lo histórico que incluye de manera activa a los sujetos.
3. Que las nuevas generaciones no son sujetos pasivos destinados sólo a recibir legados históricos, sino que son actores claves en el proceso de elaboración

de las experiencias de las generaciones anteriores, por lo que son capaces de producir nuevas configuraciones narrativas sobre el pasado hasta ahora no formuladas

IV. La escuela como territorio de memoria

Los procesos de elaboración de la experiencia pueden constituirse en una nueva oportunidad donde la escuela no sea un mero dispositivo de transmisión de “arriba” hacia “abajo” sino más bien una institución activadora de procesos de memoria, productora de sentidos y no sólo re-productora. Desde esta perspectiva, la escuela tiene varios atributos que la conforman como un agente relevante en la activación de procesos de elaboración de la experiencia pasada.

Uno de estos atributos es que se trata de un espacio de encuentro intergeneracional, donde pueden propiciarse múltiples intercambios comunicativos desde donde interpelar el pasado a través la conexión significativa con el presente. Un segundo atributo de la Escuela, como institución pública, es que se inserta en diversas comunidades, permitiendo relevar la marcada heterogeneidad de la experiencia del pasado reciente. La proliferación de voces en el relato amplía el marco de lo vivido, complejiza la comprensión de los marcos de acción en contextos extraordinarios y los modos en que son experimentados y percibidos. Uno tercero es que las conversaciones sobre el pasado, donde participan de forma activa las generaciones que no la vivieron, abren nuevas interrogaciones al mismo tiempo que habilitan respuestas no brindadas anteriormente. Finalmente, los conflictos que emergen dentro de la institución educativa al momento de cumplir los mandatos establecidos, abordados en su densidad, posibilitaría un proceso de autorreflexión de la escuela, que conecte el presente de la memoria con el pasado de la institución, es decir con las implicancias de aquello que sucedió.

V. “Acá pasó”

Que las historias reconstruidas y narradas por los jóvenes sean de su localidad es una de las principales ideas del Programa. *¿Qué es lo local?* En principio, señala una cuestión de escala frente a otras como “regional”, “nacional”, “global”, “universal”. En este sentido, la inscripción “local” de las historias indica menor escala, proximidad, particularidad, individualidad. Por otro lado, da cuenta de una ubicación expresada en fórmulas binarias como “centro-periferia”, “centro-márgenes”, “metrópoli-interior” que denotan relaciones de poder o jerarquías. También, lo “local” remite al *locus*, es *donde* ocurre la experiencia. En ambas direcciones, lo “local” está ligado a la identidad, ya sea en su relación dialógica con las otras escalas como al relato del “yo” individual y comunitario referido a la experiencia *vivida*.

En los procesos de construcción de la memoria, lo “local”, lo “nacional”, lo “universal” son espacios diferenciados que entran a jugar en los trabajos de elaboración y transmisión de la experiencia. Pero no funcionan como las muñecas rusas donde las más pequeñas encajan en las de mayores dimensiones. Lo “local” aquí no es una disección a pequeña escala del problema a estudiar sino que es considerado otro territorio que no necesariamente “refleja” en miniatura lo que pasa en otros niveles. Por ejemplo, en el escenario “local”, la beligerancia por el pasado adquiere una resonancia distinta que en la escala “nacional”. Por un lado porque la escena nacional está marcada por el carácter público de las disputas. En general, protagonizadas por actores institucionales como organismos de derechos humanos, gobierno, partidos políticos, fuerzas armadas, Iglesia, entre otros, y reelaboradas y puestas en circulación por los grandes medios de comunicación. Estas narrativas públicas están encuadradas institucionalmente.¹⁴

Los intercambios lingüísticos que se producen en la trama local son los que inciden con fuerza en los procesos de transmisión de las experiencias pasadas a las nuevas generaciones. Es en este territorio donde, por ejemplo, resisten y circulan aquellos relatos que siguen evocando el pasado dictatorial como un tiempo “donde *todo* fue mejor”, desafiando así a estas, cada vez más poderosas, memorias oficiales que lo conmemoran para repudiarlo y en cierto sentido se diferencian de otras memorias justificadoras de la represión, sostenidas aún hoy por los mismos represores.

Se trata de memorias casi privadas porque se transmiten de persona a persona y circulan en las familias, incluso en las aulas escolares, pero casi nunca en los salones de acto de una escuela o cualquier institución del Estado. Son memorias “de abajo” en tanto disputan con las “de arriba”, construyéndose dialógicamente con ellas. La estrategia retórica es narrar desde “lo personal”, anclando en la propia experiencia aunque el marco de significación sea dado socialmente por los sentidos disponibles en el imaginario social. Entonces, lo local se revela como un espacio que da cuenta de dimensiones del pasado que no serían inteligibles desde el relato público a la que la Escuela debe tributar.

Es en ese territorio local donde la Escuela puede constituirse en un territorio de memoria que, al mismo tiempo que lo institucional, está abierto y provoca la emergencia de nuevas preguntas de los(as) jóvenes. En este sentido, la gestión de esta conflictividad no radicaría en su eliminación a partir de la imposición de una

¹⁴ Las ideas de Hannah Arendt con respecto a la “esfera pública” aportan para comprender estas cuestiones “ [...] hay muchas cosas que no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública; allí, únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse, de manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado” ver Arendt (1998: 60-61)

memoria oficial sino en su reactivación a partir de dar cabida a estas nuevas preguntas y los relatos que se produzcan a partir de ellas.

VI. Las nuevas generaciones como emprendedores de memoria

Lo local de las investigaciones permite “deslocalizar” -a través de esfuerzos intelectuales reflexivos que intentan enmarcar la indagación en procesos generales-, y por otro lado, problematizar generalizaciones a partir de la observación empírica de la experiencia histórica cercana. En los procesos de investigación, los estudiantes en muchas ocasiones se enfrentan a “descubrimientos” que los obligan a producir explicaciones así como también a intervenir como agentes dentro de su propia comunidad. De esta manera, al mismo tiempo que los estudiantes realizan las “operaciones historiográficas” para hacer inteligible su entorno, se constituyen en agentes activos del proceso de crítica y reformulación de las memorias de las que son tributarios, tanto de las de “arriba” como de las de “abajo”.

Los(as) estudiantes no son espectadores(as) pasivos(as) de un conflicto por el pasado, protagonizado por las generaciones anteriores, sino que participan en él, toman partido o construyen un nuevo lugar de enunciación que permite la proliferación de nuevas voces e historias que reconfiguran lo anterior.

En este sentido, la memoria no sólo es deber sino un derecho de las nuevas generaciones. Pues memoria y democracia no sólo están ligadas como forma de legitimación del presente en tanto reconocimiento de la ruptura con el pasado sino como un espacio de problematización y crítica del presente, que reconoce sus raíces en aquella historia y por lo tanto su modos de continuidad.

La memoria, como activadora de un proceso de democratización, implica necesariamente la crítica de la democracia actual, reconociendo en las ausencias que dejó el pasado, las faltas del presente. Este es para nosotros el desafío que no es ni más ni menos que ligar a las luchas por la memoria con las luchas por los derechos.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus. *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Schmucler, Héctor (1996) “Ni siquiera un rostro donde la muerte pueda estampar su sello”, en *Revista Confines*, Buenos Aires.

Estrategias pedagógicas para abordar el conflicto armado colombiano en el aula escolar¹⁵

María Andrea Rocha Solano
Coordinadora del proyecto Caja de Herramientas
Área de Pedagogía. Centro Nacional de Memoria Histórica

Este artículo busca dar cuenta de los esfuerzos emprendidos desde el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) para contribuir a la formación de una esfera pública de las memorias y enseñar en el aula escolar sobre la historia del conflicto armado colombiano. El artículo se divide en tres partes. En una primera parte se presenta un breve contexto sobre el caso colombiano, los orígenes y la misión del CNMH. Posteriormente, se presenta el proyecto *Caja de Herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*, teniendo en cuenta el proceso de construcción y los desafíos encontrados. Finalmente, se esbozan algunas estrategias pedagógicas y metodológicas que el equipo ha empleado para producir materiales que permitieran enseñar sobre el conflicto armado en el aula y hacer frente a los desafíos encontrados.

I. El Centro Nacional de Memoria Histórica y la misión del equipo de Pedagogía.

Colombia ha vivido un conflicto armado interno por más de 50 años. *“Del conjunto de muertes violentas ocurridas en el país entre 1958 y 2012, por lo menos 220.000 tienen su origen en el conflicto armado y de estas el 80% han sido civiles”* (CNMH, 2013, p.12). Se trata de miles de víctimas producto de masacres y asesinatos selectivos, a las que deben sumarse muchas otras víctimas de desplazamiento forzado, desaparición, reclutamiento, secuestro, tortura, minas antipersonales y violencia sexual en el marco de un conflicto armado complejo en el que han participado múltiples actores que han mutado a lo largo del tiempo en su identidad y repertorios de violencia.

En el 2005, con la Ley 975 de Justicia y Paz, Colombia entró en un proceso de justicia transicional con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), una organización paramilitar que creció, se expandió y fortaleció en el territorio nacional desde los años ochenta. La aprobación de la Ley 975 incluyó la creación de la

¹⁵ Este artículo está basado en la experiencia del Área de Pedagogía coordinada por María Emma Wills Obregón y recoge los aportes de varios documentos elaborados por el equipo.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) que, entre otros mandatos, tenía por responsabilidad producir un documento público sobre por qué y cómo actores armados ilegales surgieron y evolucionaron desde 1964. La CNRR delegó la producción de este informe al Grupo de Memoria Histórica (GMH), un equipo académico independiente bajo el liderazgo del reconocido historiador colombiano Gonzalo Sánchez.

Para desarrollar estas labores, el GMH se aleja de las investigaciones históricas tradicionales y se acerca a una aproximación que permite combinar el uso riguroso de fuentes históricas con un compromiso frente a la escucha e inclusión de la voz de las víctimas en una apuesta por dignificarlas y darles lugar en la narrativa nacional sobre la guerra.

En el 2010, Juan Manuel Santos fue elegido presidente e impulsó la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Con la aprobación de esta ley en el 2011 *“el Estado colombiano dio un significativo paso adelante en su búsqueda por una paz sostenible [...] Por primera vez las víctimas empezaron a ser reconocidas en la legislación como sujetos de derechos y de una atención especial por parte de toda la sociedad”* (CNMH, 2015b, p. 9). En esta Ley se establece explícitamente la reconstrucción de la memoria histórica como parte de los derechos que las víctimas tienen a la reparación simbólica y a la verdad. En este contexto se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que recoge todo el legado del GMH y asume nuevas responsabilidades en el marco de esta ley.

El GMH y, posteriormente, el CNMH emprendieron, aún en medio del conflicto armado, arduas investigaciones sobre “casos emblemáticos” del horror de la guerra contemporánea con el objetivo de esclarecer los hechos y dignificar a las víctimas que ha producido uno de los conflictos más prolongados del continente. A pesar de estos esfuerzos, como reconoce Gabriel Murillo (2013) existe una disparidad palpable entre distintos órdenes de producción de memoria. Mientras en los órdenes social y jurídico hubo avances, la producción de pedagógica de la memoria es todavía una tarea pendiente en el país.

Bajo esta perspectiva, el CNMH suma a sus dos misiones fundamentales (esclarecimiento de los hechos y dignificación de las víctimas) una tercera misión relacionada con la divulgación y apropiación social de los hallazgos de los distintos informes producidos junto al informe general *Basta Ya Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Se entiende que si los informes producidos se quedan en los anaqueles de las bibliotecas, la tarea emprendida por el CNMH quedará inconclusa. La necesidad de generar una esfera pública en la que podamos debatir sobre las memorias de más de medio siglo de conflicto es una tarea prioritaria para contribuir a la generación de una sociedad más democrática.

El Área de Pedagogía, como parte del CNMH, tiene como misión contribuir a la apropiación social del conflicto armado colombiano. En dicha misión, el sistema educativo es un sector fundamental. Por esto, desde el 2013, se han diseñado estrategias para que en el aula escolar se pueda trabajar alrededor de la memoria histórica del conflicto armado. En alianza con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ha impulsado una estrategia para la apropiación de los informes a través de la construcción participativa con maestros y maestras de una *caja de herramientas* que permita la enseñanza y comprensión de la historia del conflicto armado en el aula escolar desde una perspectiva de derechos humanos, acción sin daño y enfoque diferencial.

II. **Una Caja de Herramientas para la memoria histórica del conflicto armado en Colombia**

Este proyecto es un esfuerzo por construir piezas pedagógicas, inspiradas en diversos informes, sobre las dinámicas de la guerra, que permitan promover la apropiación de métodos de análisis rigurosos de la historia reciente del conflicto armado colombiano e identificar las condiciones y los engranajes sociales y políticos de la guerra. Los informes escogidos condensan distintos aspectos de las dinámicas del conflicto armado en Colombia: intolerancia política y social, estigmatización, corrupción e impunidad, codicia sobre la tierra, discriminación y desvalorización étnica, de género y de opción sexual.

La primera edición de la *Caja de Herramientas*, publicada en agosto de 2015, contiene 5 documentos:

- Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH?
- Claves para navegar por la memoria histórica. Un documento conceptual sobre los entretijos de las memorias personales, colectivas e históricas, y sobre la manera en que esos entretijos permiten una aproximación innovadora a la enseñanza de la historia, la ciudadanía y la democracia.
- Guía general de maestros para un viaje por la memoria histórica.
- El Salado, los Montes de María: tierra de luchas y contrastes. Libro para jóvenes inspirado en el caso ilustrativo de la masacre de El Salado reconstruida por el CNMH.
- Guía para maestros y maestras sobre la masacre de El Salado.

El principio básico que orientó la construcción de estos materiales fue la dimensión

participativa de la *Caja de Herramientas*. Desde el inicio del proyecto, se propuso un material construido no por “expertos” sino a través de maestros y maestras insertos en la práctica de enseñanza cotidiana para que éste lograra responder a las necesidades concretas de las aulas colombianas que sólo ellos conocen de primera instancia.

Es importante mencionar que la mayoría de esfuerzos de justicia transicional y mecanismos para enfrentar el pasado han tenido lugar en sociedades que han completado una transición ya sea de dictadura a democracia o de conflicto armado a paz. El caso colombiano es particular porque ha iniciado el esfuerzo de construir memoria histórica en medio de un conflicto armado que aún continúa. Esto implica retos específicos no sólo para los investigadores que pretenden contribuir al esclarecimiento de los hechos sino también para el campo educativo en el que se pretende abrir un espacio para la discusión sobre el conflicto armado. Teniendo esto en cuenta, la participación de los profesores es crucial pues son ellos los que conocen a fondo sus contextos, los límites y los riesgos que pueden enfrentar al tratar el tema del conflicto armado.

La *Caja de Herramientas* busca fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje emocional frente a la historia reciente de Colombia. Además, la Caja busca que los jóvenes puedan desarrollar un discernimiento moral que les permita afrontar los dilemas que enfrentan de forma cotidiana en un país en guerra o en tránsito a la paz, así como contribuir desde su acción y opinión a avanzar en la construcción de condiciones sociales e institucionales para la profundización democrática y la resolución de conflictos por la vía del diálogo, el debate, la negociación y la capacidad de transar (CNMH, 2015d).

De cara a este amplio objetivo, son muchos los desafíos y obstáculos que el trabajo práctico y las investigaciones en torno a la educación en historia nos mostraron. Existen tres falencias, suficientemente documentadas, relativas a la enseñanza en el área de la historia. La memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza (Tilly, 1995), lo que De Roux (1999) ha denominado “la historia de bronce” y la profunda desconexión entre los contenidos que se enseñan y lo que hace sentido para los estudiantes de acuerdo a sus identidades y proyectos de vida (CNMH, 2015c, pp. 26-28).

Respecto a la memorización, en el contexto colombiano se afianzó por mucho tiempo una forma de enseñanza enfocada en la memorización de lugares, fechas de batallas, nombres de presidentes, constituciones y revoluciones. Esto incentivó un proceso acrítico de aprendizaje histórico en el que se memorizan datos sin sentido que muy pronto se olvidan. “Aunque la capacidad de identificar eventos en una geografía y en el marco de una temporalidad precisa es importante en la

reflexión histórica, dicha capacidad debe ponerse al servicio de una comprensión más amplia de las razones y de los procesos conducentes al cambio histórico” (CNMH, 2015c, p. 26).

“La historia de bronce” (De Roux, 1999) es un término usado para referir la enseñanza de la historia que se concentra en el enaltecimiento de próceres en libros de texto y en prácticas educativas. En esta visión, la historia la hacen “los héroes” que cambian según los contextos (reyes, próceres de la independencia, presidentes o actores privilegiados con poder). Una versión de la historia de esta naturaleza tiene dos problemas: *“El primero es que concentra la comprensión histórica en elementos intencionales e individuales (por ejemplo, las buenas intenciones de los actores), mientras que ignora factores estructurales que cumplen roles importantes en el desenvolvimiento de los eventos (por ejemplo, la correlación de recursos entre dos actores)”* (CNMH, 2015c, p. 26).

“El segundo problema de esta concepción de la historia es que los procesos históricos son percibidos como fenómenos que pueden ser empujados solo por unos pocos individuos privilegiados. La historia de bronce es, en pocas palabras, protagonizada por hombres blancos de clase alta. Esto hace que el sentido de agencia, es decir, la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad de influir en la historia, se vea reducida. En tal medida, la historia de bronce es una historia ajena, frente a la cual la mayoría de los ciudadanos son objeto de las decisiones de otros y no sujetos activos” (CNMH, 2015c, p. 26).

El tercer reto de la enseñanza tradicional en historia y, en general, de la gran mayoría de procesos escolares es la ausencia de una conexión profunda entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes. *“En tal respecto, un importante teórico del aprendizaje sostenía que aprender es “convertirse en otro” (Larreamendy Joerns, 2011). Es decir, aprender no es simplemente sumar contenidos sobre una base de sujeto ya constituida: aprender consiste en transformar dicha base no por adición, sino por reorganización. Cuando la enseñanza conecta con la identidad, el sujeto que sale del aula es diferente del sujeto que entra en ella”* (CNMH, 2015c, p. 26).

Por su parte, el trabajo con maestros y maestras nos mostró otro reto fundamental cuando se trata de enseñar sobre el conflicto armado. Los(as) profesores(as) son hijos(as) de sus contextos y en algunos casos al hablar en el aula sobre conflicto armado lo hacen reproduciendo sus propios marcos mentales que reflejan la polarización y el dogmatismo que la guerra instala. Al escuchar distintas narrativas que se han instalado como verdades inamovibles sin estar necesariamente sustentadas en fuentes empíricas, la pregunta que nos planteamos fue ¿cómo construir materiales e incentivar procesos que sacudan esas visiones dogmatizadas que siguen reproduciendo la guerra en el aula?

III. Estrategias pedagógicas para superar estos problemas y enseñar sobre el conflicto armado

Frente a estos retos, un proyecto que busque incentivar la enseñanza sobre la memoria histórica del conflicto armado debe pensar en estrategias metodológicas y prácticas que permitan superar estos problemas y crear en el aula un ambiente de aprendizaje crítico, reflexivo y democrático.

Para hacer frente al problema de la memorización y la *historia de bronce*, la *Caja de Herramientas* ofrece textos para estudiantes que no dan respuestas “correctas” ni incentivan la memorización de eventos o fechas. Al abrir el libro los(as) estudiantes se encuentran con un compendio de fuentes (testimonios, cifras, discursos, fragmentos de prensa, de leyes, de expedientes judiciales y de fotografías) que los pone en el rol del investigador-historiador que frente a un evento busca distintas fuentes y documentos para reconstruirlo. A partir de la constatación de estas fuentes y de la formulación de algunas preguntas se espera que los estudiantes vayan construyendo sus propias respuestas y conocimiento alrededor de momentos históricos determinados.

Desincentivar la memorización y el consumo acrítico de contenidos, contribuye también a incentivar un pensamiento crítico y reflexivo que es el mejor antídoto para hacer frente a la polarización y el dogmatismo en el que ha vivido y aún vive el país. El trabajo con distintas fuentes permite ver distintas perspectivas y comprender los marcos y los contextos en las que estas se producen. Además permite instalar competencias metodológicas e investigativas para llegar a conclusiones de manera rigurosa y con sustento. Traer de vuelta la curiosidad, la pregunta y los matices es la forma de retar las preconcepciones y los lugares comunes que los maestros, maestras y estudiantes manejan sobre el conflicto. El hábito de ver nuestros propios pensamientos e interpretaciones como hipótesis que necesitan ser probadas y reconstruidas con rigor en vez de verlas como verdades que no pueden ser cuestionadas contribuye a desinstalar los dogmas y la polarización que la guerra deja como uno de sus legados más perdurables. En palabras de María Emma Wills, “*el rigor es el antídoto de la guerra*”. Con el rigor somos capaces de ver el proceso de construcción de una hipótesis y desde ese lugar podemos también dialogar con otras hipótesis. El rigor trae de vuelta el debate y los matices que la guerra anula (Rocha, 2014).

Además de esto, los protagonistas y gestores de la historia no son solamente “los hombres de bronce”, en el texto se recuperan las voces de los campesinos, de las víctimas, de la gente del común que quedó en medio del conflicto y pudo resistir a él, de soldados rasos y jóvenes que pisaron la cascarita y decidieron hacer parte de organizaciones armadas voraces y depredadoras. La inclusión de todas estas voces

tiene por objetivo mostrarle a los y las estudiantes aquellos que normalmente no vemos, cuyas voces no escuchamos y que asumimos que no tienen un impacto en la historia y sí lo tienen, de múltiples maneras. El proceso que se emprende, en su conjunto, busca mostrarles como cada una de nuestras historias tiene un impacto en "La Historia". *"El descubrimiento que hacen los niños, niñas y jóvenes de su agencia es fundamental. Es esta la que posibilita que desarrollemos un sentido de pertenencia frente a una historia compartida con otros y otras, así como la convicción de que nuestras decisiones tienen un impacto sobre ella"* (CNMH, 2015c, p.27).

Por último, para hacer frente al problema de la desconexión entre los contenidos y las identidades de los estudiantes, el equipo generó una estrategia que consiste en empezar cada capítulo del libro de texto de estudiantes con "una entrada significativa". Esto quiere decir que, antes de entrar a trabajar sobre las fuentes y los contenidos planteados, los y las estudiantes resuelven un dilema o reflexionan sobre una situación de su cotidianidad relacionada con los contenidos del capítulo. Por ejemplo, si en el capítulo se trabaja acerca de ¿cómo la estigmatización fue el engranaje que causó la masacre de El Salado?, antes de trabajar sobre los testimonios y la masacre en sí, se les pide a los y las estudiantes reflexionar sobre las situaciones en las que en su cotidianidad estigmatizan o han sido estigmatizados.

En síntesis, *"La Caja busca propiciar espacios de debate en el aula, donde, a partir de preguntas agudas, de una escucha empática de testimonios de víctimas, y de una contrastación de distintas fuentes, maestros y estudiantes emprendan rutas investigativas rigurosas de construcción de memoria histórica, que propicien actitudes y conductas democráticas comprometidas con la no repetición y con la humanización de todas las víctimas del conflicto"* (CNMH, 2015a, p.13).

La institucionalidad desde abajo
POLÍTICAS DE MEMORIA Y RECONOCIMIENTO EN LA ESCUELA PÚBLICA

Iris Jave¹⁶

**Coordinadora del Proyecto Construcción de la paz, jóvenes,
memoria y oportunidades educativas**

Este texto intenta ofrecer una explicación a partir de la experiencia piloto desarrollada en dos instituciones educativas donde se desarrolló una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del conflicto armado interno en la escuela pública. La intervención, que incorporó tres componentes: a) investigación etnográfica, b) elaboración pedagógica e c) incidencia política, se desarrolló en las instituciones educativas Los Andes de Huancasancos (Ayacucho) y Aldea del Niño Beato Junípero Serra de Mazamari (Junín). Este artículo condensa los aprendizajes del trabajo con docentes para la enseñanza del pasado reciente en la escuela pública, que prioriza la historia local, su característica intercultural y el reconocimiento del ejercicio de la ciudadanía desde los propios docentes, quienes se asumen como gestores de conocimiento colectivo en su propia escuela, ciudadanos docentes, capaces de empoderarse mediante el conocimiento y no solo mediante la demanda. Nuestros aprendizajes plantean lineamientos y propuesta para decisores de políticas de educación en memoria.

I. Introducción

El Idehpucp impulsó la elaboración de una propuesta pedagógica participativa con docentes, en el marco del Proyecto **Construcción de la paz, memoria, jóvenes y oportunidades educativas**, que se desarrolló durante dos años en dos instituciones educativas golpeadas fuertemente por el conflicto armado interno en el Perú: Mazamari y Huancasancos. En cada una de estas localidades, se eligió una institución educativa con reconocimiento social e institucional en la zona, se desarrolló una investigación etnográfica, para comprender el contexto que le tocó enfrentar a la comunidad educativa, se desarrollaron talleres de elaboración pedagógica y se llevó a cabo, una estrategia de incidencia para validar y legitimar la propuesta educativa. El resultado fue un proceso dinámico de trabajo con los docentes, de reconocimiento de su historia local, de la puesta en común de sus miedos e inseguridades así como la comprensión del pasado pero, también frente al nuevo escenario y de la carencia de

¹⁶ Investigadora y coordinadora del Proyecto. El equipo del Proyecto de carácter multidisciplinario estuvo compuesto por María Eugenia Ulfe, Vera Lucía Ríos, Félix Reátegui, Diego Uchuypoma, Mario Cépeda, Julia Takagi y Patricia Luque.

herramientas para enfrentar las inquietudes y cuestionamientos de sus alumnos desde distintas herramientas metodológicas y psicosociales.

El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)¹⁷ señala la necesidad de contar con una reforma educativa, ya que la escuela se convirtió en un espacio de disputa tanto por los actores políticos armados como por la construcción de narrativas propensas a reproducir o simplificar los escenarios de la guerra y estigmatizar a los sujetos. Desde el 2003, año de la entrega del *Informe final* de la CVR, en el Perú se ha producido un derrotero de diversas iniciativas —no exentas de confrontación— desde el Estado que han pretendido normar la enseñanza del pasado reciente en el sistema educativo. Estas iniciativas se han producido tanto desde el ente rector en materia educativa, como es el Ministerio de Educación, como desde algunos gobiernos locales o regionales.

La ausencia de una política pública de memoria en el sistema educativo peruano se debe, entre otras razones, a una polarización de posturas en torno a qué y cómo se debe tratar el tema en la escuela pública, así como la confrontación política entre sectores que aún se resisten a reconocer la complejidad del conflicto armado interno; ello trae como consecuencia una suerte de “sanción social”, que se extiende sobre la comunidad educativa, en particular en los docentes, que alerta y sanciona todo aquello que se encuentre vinculado a la guerra interna en el país. Como si hablar del pasado, fuera una acción (u omisión) que podría invocar nuevamente el terror y la muerte, solo con pronunciarse acerca de ese periodo, olvidando que los procesos no solo son históricos, sino sociales, culturales y pueden transformar las sociedades — en sentido positivo o negativo—. En este escenario, son los propios docentes quienes deben enfrentarse a una nueva generación con nuevas interrogantes, y deben desarrollar su trabajo en medio de un permanente temor al señalamiento y la estigmatización.

Estas complejidades son comunes cuando se trata de trabajar sobre la memoria de la violencia con una perspectiva de derechos humanos en los países que han enfrentado situaciones de conflicto interno. En el caso argentino, durante el año 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional y la Ley General de Educación que busca consolidar la idea de que conocer lo ocurrido durante la última dictadura militar, atendería a la formación del ciudadano democrático. En este país, se ha planteado una política estatal de memoria que comprende no solo el aspecto curricular, sino también la participación de las nuevas generaciones en diversas acciones públicas promovidas por el Estado como sitios de memoria, museos y memoriales, proyectos audiovisuales, etc. En el caso colombiano, la aprobación del

¹⁷ Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en su Tomo III, Capítulo 3.

Plan Sectorial 2010-2014 plantea políticas de cultura de paz, democracia y derechos humanos, además de proponer medidas educativas que reconozcan la violencia, restituyan derechos de las víctimas y restablezcan su dignidad.

II. Perú: intentos fallidos de una política “oficial”

En nuestro país, los intentos de inclusión de contenidos sobre el periodo de violencia han provocado controversia con sectores más conservadores en los que prevalece la idea de mantener una memoria acrítica y poco reflexiva, o simplemente se pretende evitar hablar de ello, el silencio se convierte en una herramienta de sobrevivencia y de convivencia. Enfrentar el pasado de violencia, cuando algunos de los docentes han sido actores en sus comunidades o han debido atravesar sanciones sociales y normativas (Ley del Negacionismo), se convierte en un proceso complejo que requiere un ámbito privado desde la escuela (trabajo en el aula), que no se resuelve sólo con normativas nacionales y/o regionales. Es decir, no basta con emitir resoluciones ministeriales u ordenanzas, hace falta un proceso —en muchos casos— de reconstrucción social— para hablar del tema, en ese sentido algunos prefieren optar por el silencio, como una estrategia de sobrevivencia en su entorno social y político. (Jelin 2002 96-98)¹⁸.

Desde que retornó el sistema democrático al país, al tiempo que se intentaba formular políticas encaminadas a las reparaciones a las víctimas del conflicto, también se producía una disputa acerca de las formas de recordar el pasado y diversos actores han intentado incluir diversas narrativas del conflicto en el escenario oficial. La pugna ha llegado hasta el más alto nivel del ejecutivo o, incluso al ámbito más concreto, como el texto escolar, que entrega cada año el Ministerio de Educación. Esta “lucha por la memoria” se da en el plano de la opinión pública para luego ser transferida a la esfera estatal, pasando por los medios de comunicación, sectores políticos, organizaciones de la sociedad civil y colectividades vinculadas a los actores políticos armados como militares o simpatizantes del Movimiento por la Amnistía y los Derechos Fundamentales (Movadef). Este escenario de debate nacional, también se traslada a los espacios locales donde aún se vive un clima de zozobra permanente en torno al tema, donde se juzga a los docentes por sus vínculos anteriores o se sospecha de su ubicación actual, o donde la violencia aun forma parte de la cotidianidad.

Desde la propia CVR se produjo una guía metodológica para los docentes, con el objetivo de promover la enseñanza del periodo reciente de violencia en la escuela. Esos manuales, dirigidos a docentes de 4^{to} y 5^{to} de educación secundaria fueron

¹⁸ JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

presentados como un aporte inicial que ayudara a las instituciones vinculadas al quehacer educativo a seguir elaborando sobre esta perspectiva.

Un año después de la entrega del *Informe final*, el año 2004 el ministerio de Educación promovió la inclusión de los contenidos del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el currículo educativo nacional. Esta decisión, que ya había sido prácticamente aprobada por el gabinete ministerial, fue rechazada por el entonces ministro de Defensa, que actuó como vocero de las Fuerzas Armadas ante el Consejo de Ministros.

De otro lado, surgieron diversas iniciativas de la sociedad civil, como la elaborada por un equipo de educadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Instituto de Defensa Legal, quienes elaboraron textos para la enseñanza del Conflicto Armado Interno que fueron adoptados por el ministerio de Educación en el marco del Programa de Emergencia Educativa 2004-2006, cuyo objetivo era revertir el fracaso escolar, priorizando la comunicación como eje transversal y aprendizaje clave para el conocimiento de otros saberes y la precaria infraestructura educativa.

En el 2008, la congresista Mercedes Cabanillas (APRA) y ex ministra de Educación “denunció” ante la opinión pública que los textos oficiales del ministerio de Educación estaban cometiendo “apología del terrorismo”, mostrando como prueba una sesión acerca de Sendero Luminoso y Abimael Guzmán. Luego del escándalo político que generó el hecho, los textos fueron retirados oficialmente de las escuelas. El 2009, se produjo un gran debate público a raíz de la negativa del gobierno peruano para recibir la donación del gobierno alemán para crear un museo nacional de la memoria. Frente a la gran presión nacional e internacional, se creó el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social, que nació con una RS de la Presidencia de Consejo de Ministros, pero luego quedó adscrito al Ministerio de Relaciones Exteriores hasta el 2011, en que se varió su dependencia al Ministerio de Cultura. La construcción del lugar se inició el 2010, invirtiendo en el edificio y la gestión, pero sin abordar la construcción social del lugar, esto es, sin dialogar con diversos grupos y actores sociales involucrados. Desde el 2012, se inició la gestión de contenidos, pero ha sido un proceso algo solitario con escaso diálogo social y rodeado de disputas acerca de las narrativas que puede contener el espacio. Lo que podría haber sido un proceso pedagógico para hacer memoria y sostener una construcción social con diversos actores, ha pasado a ser un proceso silencioso en una sociedad que necesita “hablar” de esta complejidad.

El 2012, el primer ministro presentó el Proyecto de Ley de Negacionismo¹⁹, que buscaba incorporar un nuevo delito al Código Penal con la finalidad de sancionar a aquellos servidores públicos que busquen negar lo sucedido durante el conflicto armado interno. En este sentido, apuntaría a penalizar, entre otros, la negación de los crímenes cometidos por Sendero Luminoso y el MRTA en el período de violencia política que vivió el Perú. Sin embargo, el anuncio del ministro, daba a entender que dicha norma no tipificaba como delito la negación de los crímenes cometidos por los agentes del Estado, los cuales han sido ampliamente documentados por la CVR. La norma solo terminaba oficializando un tipo de narrativa que colisiona con los derechos de las víctimas del conflicto y desconoce su afectación. De ese modo, se oficializaba un discurso parcial del conflicto y que, en última instancia, negaba los hechos de los que fueron víctimas miles de peruanos.

En el escenario regional, se fueron creando diversos sitios de memoria²⁰ en el marco de procesos de conmemoración y reconocimiento de los hechos y víctimas del pasado reciente, así se dieron algunas normativas de los gobiernos regionales y locales en muchos casos, promovidas por organizaciones de la sociedad civil. La Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú, la emblemática ANFASEP, organizó y puso en funcionamiento un museo dedicado a las víctimas de Ayacucho en el 2005. Igualmente otros sitios de memoria y memoriales en diversos lugares del país tales como el Lugar de la Memoria de Junín (2013), se fueron gestando paulatinamente.

Este apretado recuento plantea una serie de hitos que permiten ejemplificar el debate político que se mantiene sobre cómo transmitir a las nuevas generaciones una visión del período de conflicto, cuando el proceso es reciente o se mantienen vigentes los actores políticos que hicieron parte del mismo. En ese sentido, resulta fundamental generar y difundir en la sociedad peruana un discurso que legitime ampliamente la idea de que la escuela debe incorporar una memoria reflexiva sobre el periodo de la violencia armada pues es en ella donde se forman a los futuros ciudadanos y actores políticos del país. Junto a esto, será necesario hacer viable tal incorporación mediante propuestas solventes desde el punto de vista pedagógico y metodológico, tomando en cuenta un enfoque intercultural y de género. Además, se debe observar la forma en que otros países han reconocido y desarrollado el tema de la memoria en la escuela pública y aprender de estos otros casos para la aplicación de políticas similares en el sistema educativo regional y/o nacional. Todo esto, sin dejar de lado a los propios actores del proceso, los docentes, los cuales deben

¹⁹ El 28 de agosto del 2012, el primer ministro Juan Jimenez Mayor, presentó en el Congreso de la República el Proyecto de Ley de Negacionismo (Oficio N. 202-2012-PR).

²⁰ REATEGUI, Félix. *Los sitios de la memoria: procesos sociales de la conmemoración en el Perú*. Lima: IDEHPUCP, pp. 79-89.

encontrar en su trabajo una forma de empoderarse y legitimarse a fin de que puedan actuar con capacidad crítica frente a un tema que sigue estando en disputa desde varios frentes.

III. Educación y memoria

El proyecto **Construcción de la paz, memoria, jóvenes y oportunidades educativas**, realizado desde el Idehpucp, buscó desarrollar de forma participativa y en colaboración con los docentes una herramienta pedagógica para la inclusión de la memoria del conflicto en la escuela y, propiciar así su aplicación en las políticas educativas de los gobiernos regionales y locales de Junín y Ayacucho, mediante una propuesta piloto en dos escuelas públicas de esas regiones. peruana partir de esa experiencia buscaba aportar a la necesidad de institucionalizar políticas públicas sobre memoria desde la escuela pública. Así se trabajaron tres ejes principales: **a) Diagnóstico** sobre experiencias internacionales y marco normativo institucional de la escuela pública peruana, así como de la reconstrucción del papel de la escuela local durante el conflicto armado interno, mediante una etnografía realizada en cada institución educativa; **b) Elaboración de propuesta pedagógica (PP)**, realizada mediante talleres participativos²¹ con los docentes de c las especialidades de Comunicación, Formación Ciudadana y Cívica, Persona Familia y Relaciones Humanas e Historia, Economía y Geografía. Para el caso de Mazamari, dada su condición de colegio parroquial e intercultural, se incluyó a los docentes de Religión y de Asháninka; y **c) Incidencia**, La primera apuesta fue que la propuesta sea reconocida en el mismo colegio, pero en la medida que se fue avanzando, se planteó el desafío de incidir a nivel de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y de la Dirección regional de Educación en cada caso. Esta línea de trabajo se convirtió en una herramienta fundamental para legitimar y lograr el reconocimiento del trabajo elaborado por los docentes.

IV. El diálogo como práctica social

A partir del trabajo desarrollado con los docentes, la interlocución generada con las autoridades y líderes sociales, así como la reconstrucción de su historia local y la identificación de su utilidad para su trabajo en el aula, recogemos algunos aprendizajes y desafíos que presentamos a continuación y que pueden servir como referentes para lineamientos y propuesta de políticas de educación en memoria.

El diálogo con los docentes no fue fácil, entre las dificultades se encontraron la falta de instrumentos de gestión pedagógica unificados que permitieran desarrollar este

²¹ Los talleres fueron validados por la Dirección de Formación Continua de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cuya certificación aporta a la carrera pública magisterial de cada docente.

tema; el temor para enfrentar, a veces caracterizado por silencios o búsqueda de responsabilidades, y trabajar el tema del conflicto armado interno. El primer paso fue identificar la problemáticas que gira alrededor de la promoción de una política educativa de memoria en la escuela. En el caso de Mazamari, por ejemplo, se constata que la violencia sigue presente —recordemos que el distrito continúa bajo estado de emergencia por encontrarse en la región de los Valles de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro—. No es una casualidad que al costado del Colegio Aldea del Niño exista una base militar y el ruido de helicópteros acompaña el dictado de las clases escolares. La propuesta pedagógica de esta zona plantea una reflexión crítica sobre el continuo de la violencia inacabada con la que los docentes y alumnos conviven día a día.

V. Silencios y culpas

El asunto de la guerra interna y las secuelas está muy presente entre los docentes, pero también “oculto”, existen heridas colectivas que se solapan con silencios permanentes y murmuraciones sobre el pasado. Algunos de los docentes han sido actores de la historia reciente pero no encuentran mecanismos para procesar sus propias vivencias y cómo lograr transmitir una determinada narrativa que permita una reflexión crítica con los estudiantes.

Una de las constataciones al abordar el pasado reciente de violencia es la sensación de silencio y de evitar hablar del tema, un silencio que permanece oculto, como una actitud de indiferencia pero que refleja cierto temor o la ausencia de herramientas para enfrentar el tema. La autoría de los docentes durante el conflicto armado interno o décadas de normativas que los han situado como una amenaza permanente en la sociedad conlleva a consecuencias de exculpación o rechazo. Pero el silencio “habla”, es una voz persistente en la escuela, en la comunidad que se reconoce en todas partes. Todos saben que pasó pero nadie quiere referirse a ello, la sanción moral, colectiva se encarna en una culpa presente que se evita asumir pero se señala. Un clima de indiferencia parece confundir la complejidad del pasado reciente, pero es el temor a enfrentarlo el que encarna el silencio. El silencio revela estigmas y temores entonces, nos habla de una sociedad que no ha superado sus miedos, ni siquiera sus miedo a sí misma y, en ese sentido, sigue marcando a sus sujetos por querer hablar eso que se calla. Veremos más adelante que estos silencios y culpas hacen un daño profundo no solo al grupo social, sino también, a cada uno de los individuos.

VI. El estigma de ser docente

Llama la atención como el pasado reciente en comunidades afectadas duramente el conflicto, trata de ser invisibilizado en la escuela pública local, considerado un espacio de socialización por excelencia. Un conflicto tan cercano, tan reciente, quiere ser olvidado o silenciado. Ya hemos ido mencionando que entre las dificultades para enfrentarse al pasado reciente, se menciona la falta de preparación para enfrentar los cuestionamientos de los alumnos, la sanción moral que pende sobre ellos cuando hablan del tema —se refieren a los directivos del colegio o los padres de familia—, la falta de herramientas —bibliografía, material audiovisual, entre otros recursos— y, aunque no dicho abiertamente pero sí de manera privada, el hecho que algunos de los docentes fueron actores políticos de su comunidad durante el conflicto. Este último aspecto, ha sido enunciado de diversos modos durante los talleres y los diálogos, sin acusar a nadie pero sí dejando percibir un clima de zozobra y amenaza. Esta percepción soterrada, viene fortalecida por normas y directivas del ministerio de Educación que han sancionado a los maestros hasta con pena de cárcel. Recordemos que durante el conflicto armado interno Sendero Luminoso utilizó el magisterio y la carrera docente como su principal vehículo de penetración de su ideología. Justamente el pasado tan cercano, se reproduce y pende sobre los maestros la eterna estigmatización de su vínculo —lo hayan tenido o no— con la violencia.

VII. Enfoque psicosocial

Este estigma marca la labor docente de manera profunda, no solo en sus prácticas profesionales, también en sus vidas diarias. El estigma daña a los sujetos, atravesados por miedos del pasado, puede llegar a convertirse en una profunda carga psicológica que no encuentra mecanismos sociales ni institucionales para ser compartida. Entonces, hablar del conflicto no solo requiere de instrumento metodológico, requiere, a su vez, de formas de acompañamiento psicosocial que permitan brindar a los docentes de las herramientas personales para enfrentarse a una sociedad que los juzga y los marginaliza. El enfoque psicosocial se debe volver una piedra angular para la continuidad de cualquier iniciativa sobre el conflicto que busque generar un verdadero cambio en las localidades. En ese sentido, los docentes requieren con urgencia contar con un acompañamiento y elaboración²² de ese pasado, que puede ser perverso para su labor educativa.

VIII. Herramientas para una mirada crítica

Además de los miedos e inseguridades para enfrentarse a un tema tan complejo, surge otra dificultad concreta: la ausencia o el poco acceso a recursos y materiales

²² El IDEHPUCP y la DARS se encuentran implementando un proyecto puntual de intervención psicosocial.

pedagógicos que les permitan informarse, conocer y enseñar el conflicto armado interno a sus alumnos. Desde el Proyecto se identificó y recuperó bibliografía y material audiovisual sobre el tema que ya había sido producido. Luego de una revisión y de experimentar con los propios docentes, se seleccionó el material validado en lo que hemos denominado una *caja de herramientas* que contiene algunos textos didácticos de apoyo (como el *Hatun Willakuy*), guías pedagógicas para la elaboración de nuevas sesiones y material audiovisual que se puede utilizar con los alumnos.

Aunque durante la última década se ha producido una serie de materiales sobre el conflicto armado interno (CAI), promovido por organizaciones no gubernamentales de educación y de derechos humanos, los docentes de estas escuelas no conocen o no tienen acceso a estos recursos por lo que se hace indispensable proporcionar este material. El Ministerio de Educación elabora libros de texto pero el tema aún aparece de manera muy breve y no proporciona herramientas para su discusión en el aula. Es necesario romper las brechas entre la información manejada por las organizaciones de la sociedad civil, la academia y los docentes con el fin de poder alimentar su trabajo y brindarles herramientas útiles que fortalezcan su desempeño.

IX. Docentes, como sujetos de (re)conocimiento

Durante los talleres, fue muy enriquecedor el proceso de retroalimentación entre el equipo del proyecto y los propios docentes. A partir de la participación para la reconstrucción de la historia local y del diseño de las tareas, los docentes van reconociéndose como expertos de la educación, una característica que muchas veces es marginalizada frente a la difícil situación del magisterio público. En este reconocimiento de su experticia logran identificar su valor dentro del sistema educativo y la importancia que su trabajo tiene para el desarrollo de su comunidad local; Huancasancos así como Mazamari son zonas de nuestro país que han sido fuertemente golpeadas durante el conflicto armado interno y la posibilidad de trabajar a favor de las nuevas generaciones se constituye como una oportunidad que los docentes —con limitaciones propias de cada localidad— han sabido acoger.

Siempre existe el miedo a hablar sobre el pasado. Un grupo tan duramente estigmatizado como el magisterio muchas veces prefiere callar u olvidar antes que compartir sus experiencias, ideas y posturas. Leyes como las de apología al terrorismo o la vigilancia extrema a docentes fueron hechos que causaron desconfianza y desintegración del magisterio además del daño a la educación peruana al ser aplicadas de manera irracional y como instrumento político de control. Así, el trabajo por la memoria no es fácil y se enfrenta a muchos obstáculos. Sin

embargo, la riqueza de saberes que se esconden detrás de los temores permite que los propios docentes se reconozcan como sujetos de conocimiento y líderes locales. En el proceso de repensar su labor, el docente reconoce su labor como vital para la sociedad y se llena de orgullo de notar que es poseedor de conocimientos que no hacen justicia a las malas críticas y presiones que recibe desde el exterior.

El trabajo para la elaboración y validación de la PP no solo buscó generar sesiones de aprendizaje a los alumnos de las escuelas focalizadas, también permitió que los docentes debatan sobre un tema que no les es ajeno pero sobre el cual no encuentran canales ni medios suficientes para reflexionar. En este proceso, los docentes han adquirido nuevas herramientas para canalizar los saberes y conocimientos que poseen y han contribuido a rescatar la historia de sus localidades. Se van venciendo ciertos temores y, en definitiva, los docentes se ven a sí mismos como sujetos con agencia dentro del sistema educativo, sujetos que pueden realizar un cambio y que poseen toda la información y experiencia para hacerlo.

X. Historia local y regional

Uno de los aprendizajes en este proyecto ha sido la necesidad de reconstruir la historia local que recoja los hechos que marcaron a la región durante el conflicto armado interno y las formas en las que estas pueden ser transmitidas a las nuevas generaciones, aquellos que se alejan de los sucesos y tienen otra perspectiva para enfrentar los hechos, como señala Jelin al referirse a la memoria heredada (Jelin 2002: 130-131)²³. Durante los talleres participativos con los docentes se recuperó y reconstruyeron las historias familiares y locales, se trataron de espacios de retroalimentación sumamente valiosos y que permitieron el diálogo profesional a través de la participación, la exposición y propuesta de ideas, así como de temores y resistencias. Se trató así, no solo de una experiencia formativa en habilidades pedagógicas para el tema específico, sino a su vez, de una nueva forma de pensar su quehacer profesional en conjunción con sus colegas para fortalecer los productos que deben desarrollar.

En los procesos de diálogo, tanto con los docentes y directivos de los colegios, como los actores sociales, se puso en evidencia la necesidad de construir una propuesta que incorpore el contexto local y que permita construir la memoria regional y rescatar los hechos que muchas veces parecieran o encajar o pertenecer a narrativas mayores sobre el pasado. Esta memoria no solo permitirá recordar los hechos, sino fortalecer una identidad e historia local que aporte a fomentar la cultura de paz y el desarrollo intercultural.

²³ JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

XI. Perspectiva intercultural

Uno de los aspectos más saltantes encontrados en este proceso es la dificultad de las políticas educativas peruanas para incorporar el enfoque intercultural. A los problemas de descentralizar la implementación de la política educativa a nivel regional y local, la enseñanza intercultural bilingüe también es un tema pendiente en las regiones. Los esfuerzos de los principales líderes sociales y funcionarios aún no son suficientes para elevar las capacidades de la enseñanza intercultural, lo que sigue trayendo como consecuencia la falta del reconocimiento a las lenguas originarias y nativas de la región, así como a su historia e identidad indígena.

En ese sentido, la propuesta pedagógica construida en el proyecto busca incorporar un enfoque intercultural, acordó fortalecer el enfoque intercultural a partir de la validación técnica de la propuesta a cargo de especialistas de la coordinación regional de educación intercultural bilingüe de cada región. El enfoque intercultural resulta vital no solo para enseñar desde una perspectiva más amplia el pasado, también es importante pues no permite aprehender otras formas en las que se reconstruye el pasado y en la que se procesa la violencia. La perspectiva intercultural supone un reto y una ventaja a la vez pues implica ampliar el trabajo de diálogo con los actores y comprometerse con sus formas de ver el mundo, lo que resulta en una comprensión más compleja de la realidad que presenta nuevos conocimientos y perspectivas para todos los involucrados en el proyecto.

XII. Construir institucionalidad desde abajo

El Proyecto nos deja algunos aprendizajes. Es claro que una propuesta pedagógica como esta debe ser enmarcada en los instrumentos de gestión regulados desde el Ministerio de Educación; sin embargo, también es evidente que las instituciones educativas tienen que agenciar su propio desarrollo y fomentar la educación en medio de una zona de conflicto generando resultados que son altamente elogiados. Frente a los vaivenes políticos y cambios de cada gobierno en las políticas estatales, hay un camino que nos trazan estas experiencias: la institucionalidad no está basada solo en normativas y acuerdos jurídicos, también se construye desde la propia experiencia de reconocimiento y diálogo sobre la guerra y cómo ello puede marcar la construcción de ciudadanía entre las nuevas generaciones.

Una institucionalidad que nace desde abajo, desde la experiencia misma de los docentes y que puede ser reconocida y legitimada en su ámbito local y regional. Y desde allí ser tomada hacia lo nacional /estatal. Este es un ejemplo de cómo la educación puede funcionar como un vehículo para fomentar una cultura democrática, una educación que afronte las realidades sociales, económicas y culturales de cada región.