

Memoria de la violencia en la escuela

Una propuesta pedagógica
para el trabajo en el aula

Institución Educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra
Mazamari, Junín



idehpucp

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

**MEMORIA DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL TRABAJO EN EL AULA**

Primera edición: abril 2015

Tiraje: 1000 ejemplares

© 2015 de esta edición

Instituto de Democracia y Derechos Humanos
Pontificia Universidad Católica del Perú
Tomás Ramsey 925, Magdalena del Mar, Lima-Perú
Teléfono: 261-8576 Fax: 461-1141
www.idehpucp.pucp.edu.pe

© 2015 MISEREOR

Mozartstrasse 9
52064 Aachen
Alemania
Teléfono: (49 0) 241-4420
www.misereor.de

PROYECTO CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ, MEMORIA, JÓVENES Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Coordinadora: Iris Jave, **Asistentes:** Diego Uchuypoma, Mario Cépeda, **Comunicadora:** Julia Takagi, **Administradora:** Aida Ugarte, **Investigadores:** Félix Reátegui, María Eugenia Ulfe, **Asistente de investigación:** Vera Lucía Ríos.

**MEMORIA DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL TRABAJO EN EL AULA**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALDEA DEL NIÑO BEATO JUNÍPERO SERRA – MAZAMARI, JUNÍN

Edición: Iris Jave, **Elaboración:** Patricia Luque Calienes, **Los contenidos de esta propuesta han sido elaborados en coordinación con:** Institución Educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra – Mazamari, Junín, **Subdirector:** Elvis Curi Orna, **Docentes de área:** **Comunicaciones:** Giovanna Yessica Coras Ordoñez, Elvis Curi Orna, Milagro Elisa Farfán Falcón, **Historia:** Edgar Moisés Villajuan Zacarías, **Educación Intercultural Bilingüe:** Ever Carrión Martínez, **Ciencias Sociales:** Tania Porras Chanca, **Educación Religiosa:** María Rosa Quinde Castillo.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-06487

Impreso en el Perú – Printed in Peru.

Derechos reservados. Prohibida la reproducción de este documento por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
1. Propuesta Pedagógica: Objeto y Enfoque	11
2. Articulación entre la Propuesta Pedagógica y las Rutas de Aprendizaje y el Diseño Curricular Nacional	22
3. Ámbito de implementación de la Propuesta Pedagógica	29
SEGUNDA PARTE	
4. Elementos que componen esta Propuesta Pedagógica	33
TERCERA PARTE	
5. Estrategias metodológicas para los docentes	39
6. Sugerencias para evaluar a los estudiantes	47
CUARTA PARTE	
Memorias locales en busca de reconocimiento. Historia de la Institución Educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra	53
BIBLIOGRAFÍA	67

PRESENTACIÓN

Las sociedades que emergen de un pasado violento o autoritario heredan grandes deudas. Responder a ellas es un requisito fundamental para consolidar la paz y la democracia. La más apremiante de esas deudas es la que se tiene frente a las víctimas de las violaciones de derechos humanos o crímenes contra la humanidad cometidos durante un conflicto armado o una dictadura. Se trata de un deber de hacer justicia: enjuiciar a los responsables, dar reparaciones a las víctimas, y desvelar y reconocer la verdad sobre los hechos. Pero el reconocimiento de la verdad es también, en sentido más amplio, un deber de la sociedad frente a ella misma.

George Santayana indicaba en *La vida de la razón* que «aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo». Esa afirmación alberga un optimismo excesivo: la certeza de que la memoria es un antídoto contra la reincidencia en nuestros errores. Desde luego, sabemos que conocer la verdad sobre un pasado indeseable no es una garantía contra su reiteración en el futuro. Y, sin embargo, desconocer deliberadamente la verdad –esto es, negarse al examen crítico de nuestra experiencia–, es un acto de irresponsabilidad, una renuncia absurda al autoconocimiento. Y es, además, un grave error de juicio. El pasado no desaparece simplemente porque se lo omite de la conversación pública; por el contrario, sobrevive y opera sobre nuestras vidas en forma de memoria. Pero esta es una memoria parcial, desorganizada, distorsionada y ajena a valores; es, por lo general, la memoria del poder o la de los verdugos la que se impone y contamina a nuestra sociedad de falsedad, de indiferencia, de las mismas ideas y actitudes que hicieron posibles los crímenes masivos y la impunidad.

El Estado peruano no ha respondido a su deber de verdad y de memoria. Y lo mismo se puede decir de los sectores más influyentes de la sociedad como los medios de comunicación. No existe en el país una política oficial sobre verdad y memoria del conflicto armado que dejó alrededor de setenta mil víctimas fatales. Y, del mismo modo, los grandes formadores de opinión, como el periodismo escrito y audiovisual, actúan como si en el país no se hubiera

producido esa cantidad de víctimas y como si, en el presente, no hubiera más de quince mil personas desaparecidas por la violencia de los años 1980 a 2000.

Ante esa omisión, las organizaciones de la sociedad civil tienen el deber de mantener vigente la demanda de verdad y memoria. Se trata, en primer lugar, de reclamar que el Estado asuma sus deberes. Pero, al mismo tiempo, se hace necesario ofrecer propuestas. Se debe mostrar que existe un amplio interés público y señalar los caminos para llevar adelante una política de memoria que sea respetuosa de las víctimas, propulsora de valores humanitarios fundamentales y, a la larga, beneficiosa para el perfeccionamiento de nuestra democracia.

Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula, publicada por el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP ofrece una respuesta a ese deber compartido. Lo hace, además, en un ámbito crucial, que es el de la educación escolar. Las lecciones del conflicto armado interno deben ser asimiladas y diseminadas en muchas ramas de la política estatal. Pero cuando se piensa en el largo plazo, en la transformación cultural y de valores, en la edificación de una democracia de ciudadanos plenos, resulta claro que el sistema educativo tiene un papel primordial e insustituible. Lo tiene por su naturaleza misma, esto es, por ser uno de los principales espacios donde se forman las imágenes del mundo y donde se modelan las actitudes y valores de los habitantes de una sociedad. Hoy estamos lejos de creer que la escuela transmite solamente conocimientos, entendidos como información y habilidades operativas. Hoy sabemos que la escuela es una experiencia integral de formación de identidades, de formas de estar en el mundo, una formación que, por lo demás, no tiene lugar solamente en las aulas y en las sesiones de clase sino en todos los momentos y por medio de todos los vínculos que se tejen en el recinto escolar.

Con esta publicación, IDEHPUCP se propone impulsar el necesario trabajo de la memoria en las escuelas peruanas. Esta contribución toma la forma de una propuesta o una ayuda metódica para que sean los propios docentes quienes planifiquen la manera en que pueden insertar la memoria de la violencia dentro de su plan de trabajo más amplio. *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula* ha sido elaborada por Patricia Luque Calienes, autora de la propuesta de materiales pedagógicos de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2001-2003) y otros trabajos sobre la materia y dos equipos de docentes de dos instituciones educativas en Mazamari (Junín) y Huancasancos (Ayacucho), apoyados por un equipo de investigadores del IDEHPUCP.

La Propuesta Pedagógica es el resultado de un trabajo en diversas fases y con varios componentes entre los cuales resalta la labor de creación conjunta con los propios docentes. Para ello se trabajó con dos escuelas ubicadas en regiones que fueron especialmente golpeadas por la violencia armada: la Institución Educativa Los Andes en la provincia de Huancasancos, en Ayacucho, y la Institución Educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra en la provincia de Mazamari, en Junín.

Sin embargo, aunque enraizada en dos localidades en particular, esta propuesta aspira a poder ser replicada en otros lugares del país, pero no calcando directamente lo aquí presentado sino, más bien, reactualizando el proceso de su elaboración. Se ofrece, así, no un manual de operaciones sino un método de trabajo cuyo principio fundamental es, precisamente, la elaboración contextualizada; es decir, una elaboración que responda a las historias locales propias y que refleje las experiencias de la colectividad. Esas experiencias, por otro lado, son puestas en diálogo con una reconstrucción histórica integral y un análisis más amplio del periodo de violencia como fue el presentado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación en su *Informe Final* en el año 2003.

Desde la óptica de esta propuesta, trabajar sobre la memoria de la violencia en la escuela significa hacer de ese pasado una oportunidad para recapacitar sobre los aspectos de nuestra historia, de nuestra cultura y de nuestras instituciones que hicieron tan vulnerables la vida humana y la dignidad de las personas. Implica, por un lado, un conocimiento de los hechos y, sobre todo, de los procesos que los hicieron factibles; por otro lado, implica una discusión informada, un diálogo y una reflexión sobre las ideas y los valores necesarios para consolidar la paz y la democracia. Esa reflexión admite varias descripciones. Se podría decir, por ejemplo, que se trata de visitar el pasado para tomar conciencia de nuestra historia. Tomar conciencia es hacerse cargo de la realidad y extraer las lecciones correspondientes: reconocer la existencia de víctimas y de crímenes; reconocer el papel de la exclusión y el racismo en la fragilidad de los derechos fundamentales en el país; reconocer y hacer la crítica del autoritarismo, del pensamiento totalitario y de las ideologías de la violencia; entender, en fin, que la democracia y la ciudadanía exigen, como primer requisito, que los derechos de todos sean reconocidos, asumidos, respetados y defendidos por cada uno de los miembros de una comunidad.

Como se ha dicho antes, esta propuesta pedagógica presenta como ángulo distintivo un énfasis en el trabajo participativo, en la colaboración y en el rol central del docente al

momento de planificar, decidir y llevar a cabo una pedagogía de la memoria en la escuela. Esta perspectiva explorada y sugerida por la autora resulta especialmente importante para el problema de la memoria así como para optimizar la condición profesional de los docentes en nuestro país. Así, al adoptarse esta óptica no solamente se ofrece una mirada particular sobre la memoria en la escuela sino que se invita a reflexionar sobre un tema aún más amplio y que afecta enteramente a nuestro sistema de educación escolar: la redefinición del papel del docente y el reconocimiento de su calidad de intelectual, de profesional con una palabra propia y sustantiva que aporte en el desarrollo de nuestra educación.

Este enfoque pone de relieve la construcción colectiva de la memoria. Se plantea como eje metodológico que la memoria tendrá ese papel efectivamente transformador que se busca en la medida en que no sea impuesta desde fuera sino elaborada por quienes comparten una historia común. Esa elaboración colectiva hará que los contenidos y orientaciones resultantes sean más significativos para los involucrados en la medida en que son sentidos como una respuesta a sus propias experiencias y necesidades.

Además, y de manera especialmente importante, el enfoque pone el acento en el papel protagónico del docente en el diseño del trabajo, lo cual incluye la elaboración de los contenidos, pero también el proceso de planificación curricular, el diseño de sesiones de aprendizaje y su realización en el aula. Como se explica en el texto, esta orientación tiene una relevancia especial pues va a contracorriente de una tendencia cuestionable de nuestro sistema educativo: la relegación del docente a un papel pasivo y rutinario en el cual se limita a ejecutar planes y estrategias pedagógicas concebidos por una instancia superior. Ese es un enfoque que sustrae al docente su capacidad creativa, su condición de intelectual que propone y elabora los contenidos de su propia práctica pedagógica. Por el contrario, y tal como lo sugiere esta propuesta, el trabajo de memoria en la escuela será efectivo solamente si, en primer lugar, los docentes tienen el espacio necesario para discutir el tema y reconocer su pertinencia para la formación que ellos quieren brindar a sus estudiantes y para los grandes objetivos que se ha trazado la política educativa nacional.

Pero, de otro lado, es necesario reconocer que los docentes trabajan en un ámbito institucional fuertemente regulado en el que abundan instancias de autoridad; planes, programas y estrategias; objetivos y resultados preestablecidos; calendarios y plazos que cumplir. Proponer nuevos contenidos y tareas para la práctica de aula sin tomar nota de ese conjunto de

instancias, normas y regulaciones puede resultar sumamente estéril y frustrante, pues equivale a pedir nuevas acciones sin contemplar las vías y los medios para realizarlas. Por ello, esta propuesta atiende también a la dimensión de la gestión institucional y pone de manifiesto las diversas tareas de coordinación y de búsqueda de acuerdos requeridas. Ingresando dentro de la lógica del sistema educativo, la propuesta navega entre sus estructuras y regulaciones para hacer factible que se otorgue a la memoria un lugar en las aulas.

La memoria debe tener ese lugar. La memoria del conflicto armado interno, de los responsables y de las víctimas está siempre presente de alguna forma u otra. Si ella es silenciada seguirá presente en la forma de miedo o de prejuicio o seguirá abonando el terreno para el cinismo, la indiferencia o, en el peor de los casos, la justificación del abuso y la exclusión. Puesto que siempre estará presente, el país necesita hacer de ella una instancia de aprendizaje y mejoramiento de la vida colectiva, y el paso inevitable para ello es tamizar nuestros recuerdos del pasado a través del conocimiento, el análisis crítico y la reflexión moral. Se trata de evitar ser prisioneros de un pasado inerte y mal entendido para convertirnos en dueños de nuestra historia mediante el diálogo razonado e informado. Esta propuesta pedagógica es una contribución a ese diálogo en la escuela, que es un ámbito esencial –tal vez el más importante–, para que el pasado no sea una pesada hipoteca sobre nuestro futuro sino un elemento más de nuestro proyecto democrático.

Félix Reátegui Carrillo
IDEHPUCP

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento del sistema educativo bajo un enfoque de derechos humanos es parte de las recomendaciones del *Informe Final* elaborado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). La educación juega un rol importante para promover espacios de comprensión y reflexión crítica acerca del periodo de violencia en nuestro país.

En ese sentido, trabajar la memoria del conflicto armado interno desarrollado entre los años 1980-2000 desde la escuela es un imperativo. Al respecto, existen experiencias que han desarrollado propuestas para trabajar este tema en la escuela que constituyen un aporte educativo. En la Caja de herramientas se alcanzan algunas experiencias validadas en instituciones educativas.

Este proyecto alcanza una propuesta pedagógica cuyo eje metodológico gira sobre la elaboración colectiva de la misma. La propuesta busca orientar a los docentes para integrar el trabajo de memoria del conflicto armado en la planificación curricular, diseño y ejecución de sesiones de aprendizaje y en la evaluación de los mismos. En otras palabras, la propuesta transita por los caminos que los docentes deben recorrer para la elaboración de sus documentos de planificación e implementación.

El trabajo realizado requirió seleccionar Instituciones Educativas con ciertas particularidades según el ámbito geográfico, tipo de violencia y actor interviniente en la localidad de la escuela escogida. El común denominador de las instituciones escogidas era haber vivido de cerca la violencia armada; los docentes, directivos, y los padres y madres de familia eran portadores de una historia personal que, puestas en colectivo, permitían la construcción de una memoria con aristas distintas.

Para recoger estas memorias se propició un diálogo con los docentes y directivos, se organizaron talleres; uno de elaboración de la Propuesta pedagógica y otro de validación.

Ambos talleres estaban dirigidos a los docentes de 4to y 5to de secundaria en las áreas de aprendizaje afines con el tema: Historia, Geografía y Economía, Persona, Familia y Relaciones Humanas, Comunicación, Arte, Religión y Comunicación.

Los talleres fueron realizados en el local de la Institución Educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra, Mazamari. En el primer taller, los participantes pudieron contactarse con el tema a partir de la construcción de la historia personal y local para integrarla al proceso nacional. De comprobarse que el tema aún se encuentra presente, es necesario y urgente trabajarlo en la escuela, para ello se elaboran unidades y sesiones de aprendizaje. El segundo taller se orientó a finalizar la propuesta pedagógica y diseñar las estrategias que viabilicen su aplicación y sostenibilidad en la escuela. Cabe resaltar que en esta institución educativa participó un profesor que enseñaba asháninka y que pertenecía a dicho grupo étnico. Ambos talleres contaron con la certificación de la Dirección de Formación Continua de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la finalidad de que los participantes (docentes y autoridades) puedan obtener un certificado oficial que contribuya a su formación y a su hoja de vida.

Durante la implementación de los talleres se pudo constatar directamente cómo los docentes además de realizar el trabajo habitual en el aula, participan de otras actividades fijadas por el mismo Ministerio de Educación (MINEDU) y otros sectores como Salud, Mujer e Inclusión Social. Los temas trabajados incluyen el *bullying*, las loncheras saludables, el acoso sexual, entre otros.

Este escenario nos mostró la necesidad de plantear una estrategia centrada en la coordinación, elaboración de programas consensuados y compromisos mutuos que no impliquen recargar la agenda de los docentes, sino por el contrario, facilitarles las tareas.

Finalmente, se puede afirmar que las secuelas de la violencia armada están presente en las Instituciones Educativas atendidas: la sufren algunos docentes, que callan al pensar que así se olvida o se curan las heridas o quizás porque tuvieron algún tipo de participación en los hechos violentos. La información y comprensión que manejan es fragmentada y eso no ayuda a la construcción de una memoria.

1. PROPUESTA PEDAGÓGICA: OBJETO Y ENFOQUE

La sociedad peruana se encuentra en un lento proceso de afirmación de la democracia después de continuas experiencias autoritarias y de un conflicto armado interno de veinte años (1980-2000). Para lograr esa afirmación democrática se requiere de una serie de cambios en diversos espacios como reformas en la administración de justicia o el cambio de actitudes de los peruanos y peruanas hacia el Estado y hacia la sociedad, en una perspectiva de diálogo y cultura de paz, elementos claves para que una democracia funcione. La educación en derechos humanos a partir del reconocimiento de los sujetos como semejantes, en su diversidad, debiera ser una piedra angular en un modelo educativo que aspire a la inclusión y la tolerancia.

Uno de los espacios en donde se realiza esos cambios es la escuela. Estos cambios permitirán formar personas con la capacidad para recordar y reflexionar sobre el tema. Además estos cambios no pueden darse en el olvido o desde el desconocimiento, se requiere de un conocimiento y comprensión críticos de los hechos del pasado violento así como de las causas históricas, económicas, culturales o de otra índole que lo hicieron posible. Sandra Raggio (2002) en su artículo *Cuando la escuela da la palabra* señala:

Recordar no garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas.

No lograremos superar el pasado haciendo de la historia un monumento, sino formando nuevos ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre las implicancias de sus conductas y sus opciones. Ese es el mandato de una escuela con memoria (p. 46).

Si partimos de entender la memoria histórica como una forma de concebir y aprehender el pasado que se construye en una relación permanente entre lo que se recuerda y lo que se

olvida (Todorov, 2000, pp 15.18), se hace evidente que como proceso individual y social, la memoria necesita de una profunda capacidad reflexiva que permita interiorizar el pasado de forma crítica. La memoria histórica es compartida grupalmente, esto le otorga una fortaleza que influye sobre las decisiones públicas y sobre las conductas personales.

En ese sentido, se constata que en la sociedad y en el Estado peruano no hay una comprensión suficiente de las lecciones dejadas por el conflicto armado interno a la luz de la investigación realizada por la CVR. Hablamos, por lo tanto, de un problema de falta de memoria histórica sobre el conflicto.

Con esto nos referimos a los diversos ámbitos en donde debe tratarse este tema, en lo educativo, lo político, lo cultural. Hablamos de un problema en el proceso de memoria histórica cuando el Estado asume una posición intermitente o imprecisa.

Este problema general nos lleva a identificar un problema más particular; el sistema educativo, que tendría que ser uno de los principales espacios de difusión de esa memoria histórica. Esto implica manejar un conocimiento del pasado junto a una reflexión más crítica, es decir, que genere preguntas orientadas a comprender e ir delineando los cambios y transformaciones esperadas, como el cambio de actitudes de los peruanos y peruanas hacia el Estado, los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos.

Además, el sistema educativo en el Perú no ha llegado a adoptar políticas, programas ni enfoques claros al respecto. La memoria histórica está ausente de la escuela o, en el mejor de los casos, precariamente atendida, no se trata solamente de hacer mención en algunas competencias y capacidades, tal como se muestra en el Diseño Curricular Nacional (DCN) que los estudiantes deben desarrollar sino de que estás vayan seguidas por orientaciones técnico pedagógicas para asegurar un manejo adecuado del tema.

A lo largo de la última década, se han producido varios intentos por incorporar esta perspectiva a una política educativa nacional, algunos de los hitos que hemos identificado en ese proceso reflejan más bien las dificultades de implementar una política educativa en esta materia:

- En 2004 el MINEDU promovió la inclusión de los contenidos del Informe Final de la CVR en el DCN, pero fue rechazada por el entonces ministro de defensa.

- En 2008, la congresista Mercedes Cabanillas (APRA) y exministra de Educación denunció ante la opinión pública que los textos oficiales del MINEDU hacían apología del terrorismo por introducir una sesión acerca de Sendero Luminoso y Abimael Guzmán. Luego del escándalo político que generó el hecho, los textos fueron retirados oficialmente y reemplazados por otros.
- En 2009, se produjo un gran debate público a raíz de la negativa del gobierno peruano de recibir la donación del gobierno alemán para crear un museo nacional de la memoria. Finalmente, debido a la presión nacional e internacional se aprobó la creación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social.

Esta situación abre un escenario en donde se unen varios factores. Uno de ellos es el docente, encargado de diseñar e implementar los programas educativos sobre la memoria histórica. Apreciamos que aunque hay algunas propuestas o intentos de trabajar esta memoria, los docentes no están suficientemente preparados para hacerlo. Los problemas que enfrentan son diversos. Estos confirman que la construcción de una memoria histórica tendrá un débil sostén en ellos; se podría decir que los docentes enfrentan:

- Sus propias vivencias, con frecuencia traumáticas, que no han sido atendidas.
- Limitaciones, referidas a las restricciones que hay en la sociedad peruana para hablar de los temas del conflicto armado, especialmente en las zonas donde se intensificaron las acciones violentas, lo cual genera temor a sufrir represalias o a ir contra mandatos legales (ley contra la apología del terrorismo).
- Limitaciones técnico pedagógicas, referidas al manejo de metodologías, a los recursos didácticos (guías, manuales, videos) existentes. A esto se añade el desconocimiento sobre cómo manejar adecuadamente las emociones o sentimientos asociados al recuerdo del conflicto, como el miedo y el dolor tanto de ellos mismos como de los estudiantes «... carencia de textos especialmente en provincias y en colegios nacionales, lo que hace que los docentes se sientan inseguros sobre lo que van a decir» (Jelin y Lorenz, 2004, 28).
- La dificultad para acceder a la información que les permita a ellos mismos manejar diversas fuentes y contenidos necesarios para luego transmitirlos a los estudiantes.

Cabe resaltar que la propuesta no habla solamente a los docentes de las generaciones que vivieron el conflicto. Los docentes más jóvenes comparten una característica con su generación: tienen una noción general de que hubo un conflicto armado, pero no poseen información precisa. Poseen, así, una memoria heredada de sus familias, de sus grupos de amigos e incluso de sus años escolares. La familia se convierte en un vehículo del estigma, Jave (2014) afirma:

Los estigmas a los que hacemos referencia son reproducidos y canalizados principalmente a través de la familia (...) por un lado, en el caso de la familia, es la transmisión histórica de su protagonismo —sea como víctima o como producto del estigma— y la propia autopercepción que se tiene de ella en la actualidad (186).

Pero esa memoria normalmente no ha estado construida sobre información adecuada. Esta propuesta, así, habla a esos docentes más jóvenes y los invita a ampliar su conocimiento y una reflexión sobre los años de violencia; los anima a incorporar ese saber en su propia práctica de aula.

A. Carácter de la propuesta

La propuesta pedagógica que se plantea responde a los dos ámbitos señalados (el sistema educativo y los docentes). Es decir, se orienta a encontrar un lugar para el trabajo de la memoria dentro de la planificación educativa existente y que sea aceptada por las instancias de gestión descentralizada del sector educación Dirección Regional de Educación y Unidad de Gestión Educativa Local y busca habilitar a los docentes para proponer, diseñar y ejecutar en el aula un trabajo sobre la memoria histórica a partir de sus propias herramientas, el conocimiento de la historia local y nacional, y su reflexión crítica sobre el pasado.

La propuesta pedagógica debe ser, por un lado, un instrumento que incorpore la memoria histórica como tal así como las estrategias metodológicas para ser trabajada en las instituciones educativas; por otro lado, debe estar formulada de tal forma que parta de los procesos y documentos de planificación curricular que desde el MINEDU y sus instancias descentralizadas solicita cada año a los docentes.

Los documentos de planificación curricular tales como la programación anual, las unidades y sesiones de aprendizaje son elaborados por los docentes y deben estar alineados, al proyecto

educativo local (PEL), en caso los tenga, al regional (PER) y nacional (PEN). La ruta descrita nos confirma que la propuesta no se efectúa en forma paralela sino que se encuentra inserta en las dinámicas propias de las instituciones educativas, además busca no recargar o distraer al docente en otras tareas ni añadir actividades a sus agendas.

Por lo tanto, esta propuesta no ofrece como producto o resultado final un curso en el sentido tradicional del término, es decir, una programación cerrada, completamente definida y lista para ser aplicada por el docente. Creemos que ese modelo, si bien tiene ventajas, como su factible aplicación, posee la desventaja de no incorporar lo suficiente al docente como sujeto activo en estos procesos de innovación y optimización de su trabajo en el aula.

Buscamos, por eso, una metodología que resulte participativa desde la elaboración misma de la propuesta y que favorezca, así, la dimensión del docente como sujeto y como protagonista creativo y activo que incorpora las experiencias e historias locales en las sesiones de aprendizaje. En otras palabras, permitirá que se reconstruyan historias locales y se transmitan; al mismo tiempo, se rescata y valora la historia de la comunidad durante los años del conflicto. Así lo reconoce Elizabeth Jelin (2004), socióloga argentina especialista en temas de Memoria y Educación:

Hay que hacer una revisión. Incluir la historia local, los hechos históricos sociales, económicos, culturales, de una determinada comunidad, distrito de la zona, provincia, etc... Los diseñadores, los planificadores de currículas son los señores que trabajan en el Ministerio, entonces, muchas veces ellos no han llegado a Huanta, a un determinado pueblito o a Apurímac, entonces, se basan ellos para elaborar las propuestas curriculares así, en cosas oficiales, y no están, no han llegado a la misma realidad. Desde ese punto de vista, más que todo, ellos elaboran programas más basados en otras realidades como en Lima o la costa, y no así en la serranía, Huanta, Ayacucho. (p. 27).

Otra razón para no ofrecer un curso en el sentido tradicional es que los docentes o el sistema educativo ya poseen una planificación de áreas de aprendizaje (cursos) que forma parte de la política educativa. Por esa razón, resulta más significativo, sostenible y viable invitarlos a decidir dónde y cuándo ubicar, con criterios metódicos, los componentes relativos a memoria del conflicto.

Por consiguiente la propuesta consistirá en una orientación detallada para que los propios docentes incorporen la temática o dimensión de la memoria en su labor pedagógica. En esa propuesta se presenta, por lo tanto, un conjunto de sesiones de aprendizaje elaboradas por los mismos docentes que puedan incorporarse desde la etapa de planificación, pasando por el diseño de unidades de aprendizaje en el momento que el docente evalúe pertinente. Así tenemos el ejemplo de las sesiones elaboradas por el profesor que da cuenta en asháninka de los episodios violentos vividos por él. Esto le da un valor a la propuesta porque recoge la voz de ellos que en algunos casos fueron protagonistas y que al diferenciarlas, evita la generalización que tiende a invisibilizar las historias locales.

Hay que tener presente que la escuela cumple, de manera central, el papel de ser generadora de ciudadanía. El tema de la memoria se vincula directamente con esa orientación pues le da sentido a la toma de conciencia sobre los derechos que poseen todos los ciudadanos y sobre el deber del Estado de asegurarlos y el deber de todos los miembros de la sociedad de respetarlos; reafirma el papel de la diversidad que permite construir una ciudadanía que dialoga con una sociedad multiétnica; es decir, ayuda a ver que la ciudadanía es de todos y para todos.

En suma, la propuesta que se alcanza busca promover un trabajo de aula efectivo sobre la memoria de la violencia en el Perú. Este trabajo en la escuela está orientado a que los docentes propicien entre sus estudiantes una comprensión crítica de las lecciones del conflicto armado interno en el Perú 1980-2000.

B. Objetivos de la propuesta

• **Objetivo general:**

- Poner a disposición de la comunidad educativa una herramienta pedagógica para la inclusión del tema de memoria en la escuela.

• **Objetivos específicos:**

- Elaborar una propuesta pedagógica para el trabajo de la memoria del conflicto armado en el aula.
- Generar capacidades entre docentes de Junín, para elaborar propuestas pedagógicas sobre el trabajo de la memoria del conflicto armado en el aula.

Para los talleres realizados se formularon los siguientes objetivos:

Taller de elaboración de la Propuesta Pedagógica

- Identificar y explicar los hechos ocurridos en el Perú entre 1980 y 2000.
- Identificar y seleccionar los contenidos que deben ser considerados en la propuesta pedagógica a partir de la realidad vivida en su localidad.
- Alinear los contenidos, identificarlos y establecer su correspondencia con los contenidos del DCN y/o otros documentos del MINEDU.
- Revisar guías, textos, materiales audiovisuales a fin de evaluar su aporte a la propuesta pedagógica en proceso de elaboración.
- Presentar la propuesta pedagógica preliminar.

Taller de validación de la Propuesta Pedagógica

- Revisar los componentes de la propuesta pedagógica.
 - Marco teórico
 - Caja de Herramientas
 - Programación curricular y sesiones de clase
- Delinear las estrategias que viabilicen la aplicación y sostenibilidad de la propuesta pedagógica en la escuela.

C. Enfoques de la propuesta¹

En el desarrollo de esta propuesta pedagógica se ha integrado tres enfoques. Uno corresponde a la comprensión del periodo de la violencia tomando como referencia el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación para introducir el debate sobre el conflicto armado desde el conocimiento de los propios sujetos. Un segundo enfoque es el de planificación de los procesos pedagógicos por parte del MINEDU. El tercer enfoque, se refiere a la forma cómo se debe encarar el trabajo con los docentes y se refiere a la importancia del desarrollo del docente.

¹ Cuando se habla de enfoques se hace referencia a la *orilla* desde donde uno se ubica para analizar y reflexionar sobre un tema.

Enfoque memoria de la violencia

El centro de la propuesta es la memoria de la violencia en el Perú (1980-2000). Sin embargo, eso no implica que se vaya a presentar un enfoque histórico casi estático de los hechos. Para un acercamiento al tema violencia y memoria en la escuela, se hace uso de la rememoración de lo sucedido para fomentar actitudes reflexivas y a lo que nos interroga como peruanos y peruanas. Así, se busca rescatar las historias personales y locales para articularlas dentro de un discurso mayor como el que presenta el Informe final de la CVR.

En la propuesta se complementa la reconstrucción y la interpretación del periodo de violencia realizada por la CVR², que la considera como un insumo importante pues presenta los hechos y los factores políticos, sociales y culturales que los explican, así también se cuenta con documentos de la política educativa como el Proyecto Educativo Nacional, entre otros.

Entre los factores presentados es importante reconocer las fallas del sistema educativo que permitieron el desarrollo de la violencia. Dentro de eso se encuentra la manera memorística de la práctica pedagógica y el estilo estricto de las interacciones en la escuela. Patricia Ames (2009) relata, al comentar sobre el trabajo de la CVR en el ámbito educativo, que:

Empecemos por señalar que podemos encontrar, por ejemplo, una visión de la educación, como sistema social y político, mucho menos monopolítico y más impregnado de contradicciones y matices que lo que la clásica sociología de la educación solía proponer. Ni es un sistema que resulta cien por ciento funcional a la reproducción del orden social, ni es tampoco uno que pueda transformar por sí solo a la sociedad. Pero a la vez es, sin duda, fundamentalmente central a todo proyecto político y social (p. 33).

2 La CVR fue creada mediante Decreto Supremo N° 065-2001-PCM, cuyo propósito fue el de esclarecer el proceso, los hechos y responsabilidades de la violencia terrorista y de la violación a los derechos humanos producidos desde mayo de 1980 hasta noviembre de 2000, imputables tanto a las organizaciones terroristas como a los agentes del Estado, así como proponer iniciativas destinadas a afirmar la paz y la concordia entre los peruanos.

Lo mencionado le da a la educación un perfil autoritario, el cual fue utilizado en la prédica del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso, por un lado, y a la débil defensa de la ciudadanía, por el otro.

En el diseño para la implementación de la propuesta, se ofrecerán procedimientos y enfoques que contrarresten las prácticas memorísticas y que promuevan relaciones más igualitarias y dialogantes en el espacio escolar, por ejemplo, construir la historia local a partir de la memoria de los docentes, alcanzar materiales, guías y audiovisuales para que los docentes los revisen y evalúen si tales materiales les son de utilidad para su trabajo, en el entendido de que son ellos, los docentes quienes deben identificar los temas clave a trabajarse en aula.

Cabe resaltar que la incorporación del tema de la memoria en la escuela no es una necesidad exclusivamente peruana. En América Latina, diversos países han sufrido periodos de violencia, han asumido procesos de memoria y después, han intentado reflejar eso en la escuela. Así, se tiene experiencias en donde la conmemoración de fechas especiales sirve para que los estudiantes realicen actividades de reflexión sobre lo vivido, por ejemplo, en Argentina se establece el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia todos los 24 de marzo.

Enfoque perspectiva del Ministerio de Educación

La propuesta estará articulada con los procesos de planificación que el MINEDU y sus instancias descentralizadas solicitan cada año a los docentes. Actualmente, la política educativa nacional promueve un enfoque centrado en las rutas de aprendizaje (Perueduca, 2014). Es un enfoque que acentúa el proceso de aprendizaje más que los contenidos del aprendizaje. Se busca que, mediante el desarrollo de las materias, los estudiantes no solo adquieran información sino que principalmente desarrollen su capacidad y potencialidad de aprender y así desarrollen los aprendizajes fundamentales que todo estudiante debe lograr al término de su formación escolar.

Enfoque desarrollo docente

El docente, profesional que tiene a su cargo la formación de los estudiantes debe ser integrado participativamente en la elaboración de planes, programas y proyectos pedagógicos. Esto significa que debe ser tenido en cuenta como un sujeto innovador, creativo y conocedor de

su contexto, de las posibilidades, retos y necesidades que este plantea, y poseedor de una experiencia de aula.

Integrar al docente en un rol participativo permite que las propuestas estén mejor adecuadas al entorno y posibilita una apropiación de la propuesta por el docente mismo. Además, se asegura que la propuesta tenga un significado para el docente mismo puesto que es el coautor de la propuesta, lo cual la hace viable y sostenible. Así, el enfoque docente propuesto en este documento reconoce la importancia del trabajo en el aula y ha sido elaborado a partir de estas experiencias en conjunto con los docentes de las escuelas focalizadas. Sus experiencias sirvieron para formular la propuesta pedagógica y construir las herramientas para la enseñanza de la memoria del conflicto en Mazamari.

El enfoque centrado en el desarrollo docente evita una aplicación mecánica y descontextualizada de sus contenidos, ubica al docente en el centro de la planificación pedagógica, toma en cuenta las nociones y actitudes de los docentes hacia el tema de la memoria de la violencia. Propicia la revisión de su propia historia durante el periodo y una reflexión sobre su localidad a la luz de los conocimientos adquiridos.

Adicionalmente, la propuesta presta la atención debida a las estructuras mentales por las que trascurren los aprendizajes de los adultos. Esta propuesta está desarrollada en Luque (2014):

Hay que recordar que en la educación de adultos la necesidad de *autoconcepto* es muy fuerte: los conceptos que los adultos (sujetos de aprendizaje) traen consigo están fijados en ellos y no es muy fácil cambiarlos. La resistencia se evidencia más aún cuando —tanto en las políticas como en los programas de formación— la mayoría de veces le asignan el papel de un receptor que tiene que aprender solamente lo que se le enseña (42).

La memoria es un proceso individual y colectivo a la vez que se articula al nivel social y cultural por lo que cada uno de los sujetos hace suyo el pasado y lo conceptualiza con los demás; el diálogo permanente entre pares permite que la memoria tome forma y se vuelva una herramienta útil en el aula. En la última parte del taller se dedicó a imaginar formas de

implementar la propuesta pedagógica construida en ambos talleres; los docentes alcanzaron las siguientes propuestas:

- Comenzar a aplicarla en la misma I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra hacia el último trimestre.
- Presentar la propuesta en las reuniones de verano convocadas habitualmente por la UGEL para propiciar su adopción.
- Difundir la propuesta mediante la radio para promover su conocimiento y aplicación entre los profesores o profesoras de las escuelas unidocentes de los lugares más alejados.

2. ARTICULACIÓN ENTRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y LAS RUTAS DE APRENDIZAJE Y EL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

El proyecto *Construcción de la Paz, memoria, jóvenes y oportunidades educativas* que desarrolla el IDEHPUCP, con el apoyo de la fundación alemana MISEREOR, plantea en una de sus etapas la elaboración de una propuesta pedagógica para trabajar la memoria del conflicto armado interno 1980-2000 en la escuela. Tal propuesta pretende orientar a los docentes a integrar el trabajo de memoria en la planificación curricular, el diseño de unidades de aprendizaje y la ejecución de sesiones de aprendizaje.

La propuesta pedagógica requiere ser un instrumento que incorpore el trabajo en memoria y ser una herramienta eficaz y aprovechable por los docentes. Para esto, la propuesta debe hallarse convenientemente vinculada con los procesos de planificación que desde el MINEDU y sus instancias descentralizadas se solicita cada año a los docentes.

En relación con esto último, cabe resaltar que la política educativa nacional ha adoptado un enfoque centrado en *rutas de aprendizaje*. Esta aproximación tiene como objetivo promover que las escuelas ofrezcan a los estudiantes mejores oportunidades para aprender. Es relevante subrayar que el enfoque de *rutas de aprendizaje* coincide con la recomendación de la CVR relativa al sistema educativo, respecto a dejar atrás las vías memorísticas y meramente disciplinarias. Ambos enfoques comparten la convicción sobre la importancia de desarrollar la autonomía y, por consiguiente, la capacidad para el ejercicio crítico e independiente entre los estudiantes.

Esta propuesta pedagógica propicia desde su elaboración misma, y en su metodología, el ejercicio de la reflexión y el análisis de los docentes y por lo tanto de los estudiantes.

Conviene recordar que el Estado, a través del MINEDU, ha hecho suyas algunas de las recomendaciones de la CVR. El MINEDU ha producido textos escolares en donde desarrolla los temas y problemas relativos al conflicto armado interno. Además de desarrollar el tema en materiales educativos, ha incorporado este tema en sus procesos de planificación educativa. Actualmente, el DCN y las Rutas de Aprendizaje ya mencionadas son los documentos rectores de la política pedagógica de nuestro país.

No obstante, la introducción del conflicto armado interno como un tema a ser estudiado se limita al ámbito formal de la gestión educativa, en las aulas, existe todavía desconocimiento sobre el tema, por tal motivo, no se aborda de manera directa con los estudiantes. En este nivel —a partir del reconocimiento del potencial formal del MINEDU— esta propuesta busca revertir el estigma de las aulas y otorgar a los docentes las herramientas necesarias para entender el pasado.

Para fundamentar la necesidad de que la propuesta pedagógica se corresponda con estos dos documentos (DCN y Rutas de Aprendizaje) citaremos la envergadura de estos documentos para la educación en nuestro país.

Contexto

El Marco Curricular del MINEDU (2014) señala lo siguiente:

El Proyecto Educativo Nacional planteó el año 2007 la necesidad de dar un paso adelante y transitar de una política curricular basada en un currículo único nacional, como el DCN, a otra basada en un Marco Curricular común a todos los peruanos. Este tránsito suponía afrontar los dos problemas antes señalados: avanzar hacia un currículo menos denso, más claro, más coherente y, por lo tanto, más accesible a los docentes; y un currículo apoyado en las condiciones objetivas que lo hagan realmente viable. De esta manera sería posible acortar la brecha entre las expectativas del currículo y lo que ocurría en las aulas. (Marco Curricular MINEDU 2014, p. 4).

El Marco Curricular propone como horizonte común para todo el país ocho aprendizajes fundamentales, los cuales se encuentran alineados con los consensos y prioridades promovidos en los foros internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos aprendizajes, según el Marco Curricular:

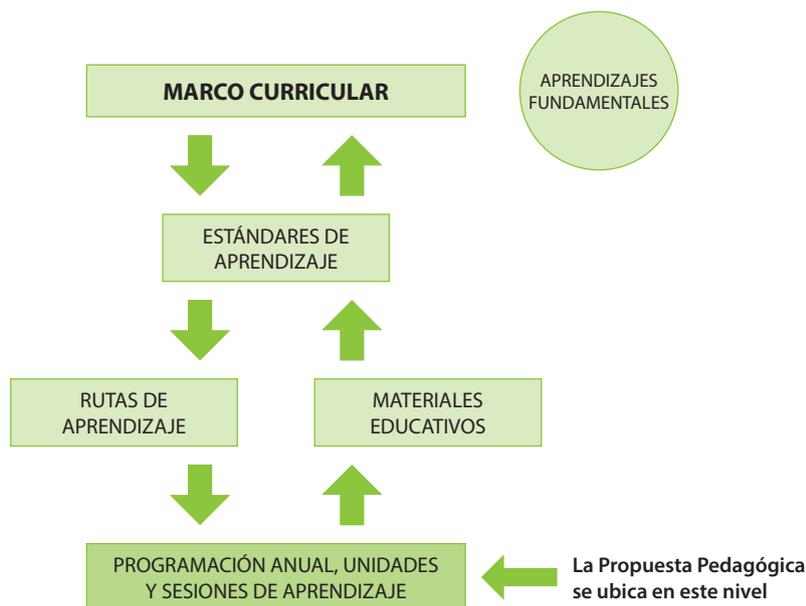
Tienen también afinidad con los principios y fines de la educación señalados por la Ley General de Educación, así como con el tipo de aprendizajes que destaca la política 6 del Proyecto Educativo Nacional, cuando plantea establecer de manera concertada estándares nacionales de aprendizaje. Son igualmente congruentes con los 11 propósitos de aprendizaje al 2021 que plantea el propio Diseño Curricular Nacional, en la versión reajustada de fines de 2009 (p. 5).

Estos *aprendizajes fundamentales* están organizados en las *rutas de aprendizaje*. Estas rutas y el DCN elaborados para orientar la enseñanza, hacen visibles las competencias y capacidades que se debe asegurar y lograr en los estudiantes a lo largo de su educación básica.

Estos son los aprendizajes fundamentales que todo estudiante peruano necesita lograr:

- Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera, siempre que sea posible.
- Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
- Utiliza, innova, genera conocimiento, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
- Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
- Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
- Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
- Actúa con emprendimiento, hace uso de diversos conocimientos y maneja tecnología que le permite insertarse al mundo productivo.
- Actúan en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.

Así, la programación curricular permite prever la organización y secuencia de las capacidades, conocimientos y actitudes que se desarrollarán durante el año escolar. Teniendo en cuenta este escenario, la propuesta pedagógica se articula en los niveles y formas correspondientes de organización curricular. El siguiente gráfico muestra la organización curricular y el nivel en donde incide la propuesta.



La propuesta pedagógica se alinea con las políticas pedagógicas del MINEDU, siendo el marco curricular el documento que integra y orienta los objetivos de la educación básica regular de nuestro país.

El DCN como documento normativo y orientador de la Educación Básica Regular tiene los siguientes temas transversales (MINEDU 2009, p. 22):

- Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía.
- Educación en y para los derechos humanos.
- Educación en valores o formación ética.
- Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental.
- Educación para la equidad de género.

Este mismo documento precisa las siguientes capacidades, conocimientos y actitudes a desarrollar en los y las estudiantes.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTO	ACTITUDES
Formación Ciudadana y Cívica 5to de secundaria³		
Enjuicia el proceso de violencia, sus consecuencias para el país, así como la importancia de la reconciliación nacional.	Convivencia democrática y Cultura de paz <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia democrática sustentada en una cultura de paz. • Mecanismos democráticos de resolución de conflictos: negociación, conciliación y mediación. • El Acuerdo Nacional. Compromisos. • Violencia y conflicto interno en el Perú. • Verdad, justicia y memoria colectiva. 	Se reconoce como ciudadano comprometido en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el bien común, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos.
Formación Ciudadana y Cívica 4to de secundaria⁴		
Analiza las características de los grupos más vulnerables en el marco del respeto a los Derechos Humanos.	Convivencia democrática y Cultura de paz <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de convivencia en el Perú. 	Se reconoce como ciudadano comprometido en la defensa del patrimonio, la libertad, la justicia, el bien común, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. Valora y demuestra respeto por los símbolos.
Historia, Geografía y Economía 5to de secundaria⁵		
Juzga y evalúa las fuentes de información sobre el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú y América Latina y los diversos conflictos bélicos internacionales contemporáneos.	El Perú y América en las últimas décadas <ul style="list-style-type: none"> • El Perú y América Latina en el nuevo orden mundial. Sociedad del conocimiento y Globalización. • Transformaciones del Perú desde mediados del siglo XX: migración, movilización social y cultura popular. • Participación de la mujer en los procesos sociales, políticos y económicos. • Terrorismo y subversión en el Perú y América Latina. • La defensa de la democracia: Sociedad, Fuerzas Armadas y Fuerzas Policiales. Procesos de pacificación en el Perú. 	Promueve la defensa del patrimonio local, regional y nacional. Valora la diversidad cultural existente en su localidad, región, país y el mundo. Promueve la conservación del ambiente. Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.

3 Op. Cit., 410.

4 Op. Cit., 406.

5 Op. Cit., 395.

Como se ve, el trabajo pedagógico sobre la memoria, materia de esta propuesta, no está encasillado en una sola área de aprendizaje, por el contrario, corresponde a diferentes áreas. De ahí la importancia de presentar la propuesta con una estructura abierta que le permita al docente, en ejercicio de su criterio, y cumpliendo con su planificación anual, desarrollar los temas en diferentes momentos de su trabajo anual. Esa misma idea de ubicación analítica de la propuesta se refuerza al observar las rutas de aprendizaje y las competencias que ellas plantean.

En efecto, en sintonía con el propósito de la propuesta pedagógica, las rutas de aprendizaje se enmarcan en las siguientes competencias (MINEDU 2013, p. 15):

CAPACIDADES	DESCRIPCIÓN
Competencia Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común	
Propone y gestiona iniciativas de interés común.	Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan participar y gestionar en equipo iniciativas de interés común en la escuela y comunidad y hacer uso de canales y mecanismos de participación democrática.
Ejerce, defiende y promueve los Derechos Humanos, tanto individuales como colectivos.	Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan manejar información y conceptos sobre Derechos Humanos y ejercer y promover acciones a favor de los Derechos Humanos.

CAPACIDADES	DESCRIPCIÓN
Competencia⁶ Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común	
<p>Problematiza asuntos públicos a partir del procesamiento de información sobre ellos.</p>	<p>Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan identificar y definir los asuntos públicos, elaborar conjeturas e hipótesis, manejar fuentes para la comprensión de los asuntos públicos y utilizar internet para indagar sobre dichos asuntos.</p>
<p>Explica y aplica principios, conceptos e información vinculados a la institucionalidad, a la democracia y a la ciudadanía.</p>	<p>Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan manejar información sobre la institucionalidad peruana para la comprensión de los asuntos públicos y construir conceptos fundamentales para la comprensión de dichos asuntos.</p>
<p>Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada.</p>	<p>Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan construir una posición autónoma a partir de la apropiación de los principios y valores democráticos y de la comprensión de los asuntos públicos; reconocer al otro como un legítimo otro y, por lo tanto, reconocer que puede tener otra racionalidad, punto de vista, etcétera.</p>
<p>Construye consensos en búsqueda del bien común.</p>	<p>Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan construir consensos y aceptar y manejar disensos.</p>

6 Op. Cit., 16.

3. ÁMBITO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Esta propuesta pedagógica toma en cuenta las políticas y programas del MINEDU, institución gestora de la política educativa nacional. La propuesta considera que su implementación debe pasar por los canales oficiales existentes; es decir, las instituciones educativas.

Siguiendo esa lógica, la propuesta ha sido desarrollada en Junín (Mazamari). Se considera que a partir de la experiencia en esta institución la propuesta puede ser replicada a nivel nacional. La propuesta pedagógica ha sido desarrollada en escuelas públicas siguiendo cuatro criterios principales:

- **Razones de acceso:** Desde el IDEHPUCP se ha forjado relaciones con sectores de la comunidad educativa en cada región que permiten un diálogo más fluido con las escuelas públicas. Reuniones con los directivos de las Instituciones Educativas; Unidades de Gestión Local (UGEL) y Direcciones Regionales de Educación (DRE) han conseguido colocar este tema en las agendas respectivas.
- **Problemática docente:** Para un trabajo creativo con docentes, se consideró importante abordar desde el inicio las dificultades que estos pueden tener para tratar este tema en sus aulas. Se estima que los docentes de las escuelas públicas han tenido una experiencia difícil durante el conflicto y también en la etapa posterior en la cual se hacía riesgoso hablar de estos temas en sus regiones. Además de lo señalado, existe otro tipo de dificultad, real y concreta, el poco tiempo que disponen para los momentos de reflexión y capacitación, sin que implique tomar las horas de clase.
- **Criterio de representatividad:** Se escogió a localidades y escuelas donde el conflicto tuvo una presencia significativa. Esto permite, por un lado, lidiar desde el inicio con los problemas clave para llevar la memoria a la escuela en contextos de posconflicto (temor, disputas, silencios heredados y otros). Por otro lado, permite trabajar participativamente

con un insumo valioso como son las historias y memorias colectivas locales y familiares de los docentes.

- Criterio teórico: Las escuelas seleccionadas —de carácter rural— permitían potenciar el trabajo por la memoria desde un enfoque intercultural que permitiera recoger distintas formas de saberes y ponerlos en diálogo con el conocimiento formal. La construcción de una memoria local se valdría así del reconocimiento de los otros sujetos como similares y cuya experiencia es importante para comprender el pasado. El ejercicio de diálogo intercultural fue importante al momento de considerar los lugares de trabajo del proyecto: sociedades que el conflicto había fragmentado y que se encontraban en proceso de reconstrucción en el que se hacía importante reconocimiento de los actores como sujetos de conocimiento.

La propuesta se concentra en el VII Ciclo del Nivel Secundario, específicamente en los grados 4to y 5to. Esta elección se basa en las competencias que los estudiantes deben desarrollar en esos grados.

Además de lo señalado, a nivel curricular la propuesta se sustenta en otro criterio: el cognitivo, es decir, la relación entre la memoria y los procesos cognitivos y morales que se espera desarrollar entre los estudiantes según la planificación curricular nacional. Los procesos pedagógicos que los docentes despliegan en los estudiantes encuentran su base en varias teorías y enfoques. Algunas de las teorías que asisten a la educación son la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (MINEDU, 2007).

Cabe resaltar que ambas teorías forman parte de los temas que los profesores y profesoras desarrollan durante la formación docente y, en muchos casos, en los programas de actualización y capacitación de docentes en servicio. Por lo tanto, son teorías familiares para los docentes y no serán desarrolladas a profundidad pero sí mencionadas para contextualizar la propuesta pedagógica.

La teoría de Piaget se enfoca en el desarrollo cognitivo, es decir, en cómo aprenden los estudiantes, hasta qué grado de complejidad aprenden y qué operaciones mentales pueden realizar de acuerdo a sus edades. Así, por ejemplo, las operaciones mentales de analizar,

sintetizar y evaluar se logran según esta teoría en el *estadio de las operaciones formales* (adolescencia y en la edad adulta, alrededor de los quince años aproximadamente en adelante).

Por su parte, Kohlberg desarrolla la teoría que describe el proceso lógico que se pone en funcionamiento cuando las personas se encuentran frente a un conflicto o dilema moral. Para él, a partir de los trece años, las personas basan sus juicios en principios abstractos más personales que no están necesariamente definidos por las normas sociales. Por ejemplo, tomar postura sobre el bien y *el mal* son aspectos de la consciencia individual y esto lleva a desarrollar conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad.

En la planificación curricular, ya sea desde el DCN y las Rutas de Aprendizaje se puede apreciar que las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes que se espera que los estudiantes logren apuntar a procesos más abstractos que concretos.

En ese sentido, el aporte de Kohlberg, que se centra en el desarrollo del juicio moral, es clave para poder acercarse a temas que urgen definir una posición, una valoración *un ponerse en el lugar del otro*. Esos son procesos por los que atraviesan los estudiantes de 4to y 5to de secundaria, lo cual hace pertinente trabajar con ellos sobre la memoria histórica del conflicto, la cual tiene como uno de sus temas centrales la empatía con las víctimas.

Reproducimos aquí, para mayor claridad, los temas que dan cuenta de los procesos cognitivos y morales que se esperan alcanzar.

- Problematiza asuntos públicos a partir del procesamiento de información sobre ellos.
- Explica y aplica principios, conceptos e información vinculados a la institucionalidad, a la democracia y a la ciudadanía.
- Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada.
- Construye consensos en búsqueda del bien común.

4. ELEMENTOS QUE COMPONEN ESTA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La presente propuesta está conformada por dos componentes:

- A. Planificación curricular: unidades y sesiones de aprendizaje
- B. Caja de herramientas

A. Planificación curricular: unidades y sesiones de aprendizaje

El proceso de elaboración de la propuesta pedagógica tuvo como instrumento metodológico principal la organización de talleres participativos con los docentes de las instituciones educativas seleccionadas. Esos talleres cubrieron, principalmente, los siguientes elementos:

- Reconocimiento de las historias locales y de la ubicación del tema de la memoria en la localidad y de las oportunidades y dificultades para trabajarlas en la escuela.
- Exploración del conocimiento existente sobre la historia del conflicto armado y las lecciones derivadas de él según el trabajo de la CVR.
- Análisis participativo de las programaciones curriculares de los docentes e incorporación de la dimensión de memoria.

Para la planificación y elaboración de la propuesta pedagógica es especialmente relevante que la manera para elaborarla vaya en estrecha sintonía con el desarrollo profesional de los docentes, en otras palabras, el docente es reconocido como sujeto y no como un medio para ejecutar el proyecto. Como se ha señalado antes, se evitó una metodología vertical, que simplemente dijera a los docentes qué hacer y cómo hacerlo.

En los talleres se invitó a los docentes a analizar sus propias programaciones, unidades y sesiones de aprendizaje; es decir, se les pidió observar su propia práctica profesional. En ese

proceso, cada uno pudo mirar críticamente su trabajo, revisar nuevamente lo planificado y compartir observaciones con sus colegas, mientras se realizaba la revisión se discutía y se identificaba en qué áreas de aprendizaje se podía integrar el trabajo de memoria. Así, se impulsó el empoderamiento de los docentes como líderes educativos y expertos a partir del trabajo colaborativo. Se utilizó el trabajo en grupo con una mirada reflexiva que permitió crear una experiencia de trabajo conjunto.

Así, los contenidos referidos a la memoria no aparecen como una imposición ni como algo que interrumpa lo ya planificado. Al contrario, se insertan como algo que enriquece y permite reajustar lo planeado. Al mismo tiempo, esta metodología pretende reforzar las capacidades del docente para planificar, analizar críticamente su trabajo y regresar a este para reajustarlo o replantearlo.

Otro aspecto importante de esta metodología es que asegura que el trabajo de memoria incorporado esté contextualizado desde el inicio, es decir, que responda a las necesidades locales identificadas por el propio docente. Así, se logra un diálogo entre un enfoque general de memoria del conflicto, adoptado desde la CVR, y un enfoque contextualizado, aportado por quienes van a implementar la propuesta en el aula. La contextualización se vio respaldada por las autoridades locales y regionales (UGEL y DRE).

Como resultado de estos talleres y de un trabajo a distancia se cuenta con documentos reajustados con la temática de memoria incluida en los dos niveles de concreción:

- Unidades de aprendizaje
- Sesiones de aprendizaje

B. Caja de herramientas

En la última década, se han producido diversos estudios y propuestas sobre la memoria y temas conexos para la escuela peruana. Consideramos que parte del trabajo de memoria colectiva incluye revisar e incluir los materiales producidos por otras instituciones. Presentamos una selección de estos organizados bajo los siguientes criterios:

Textos sugeridos

- Estado y democratización en el Perú: magistrados, docentes y su relación con la ciudadanía. Félix Reátegui (Coord.). Lima: IDEHPUCP; KAS, 2011.
- La rebelión de la memoria. Selección de discursos 2001-2003. Salomón Lerner. Lima: IDEHPUCP; CNDH; CEP, 2004.
- Educación para la ciudadanía: miradas regionales. Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad N° 3. Lima: IDEHPUCP, 2011.
- Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del Conflicto Armado Interno 1980-2000. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003.
- Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales en la práctica de aula. Félix Reátegui (Coord.). Lima: IDEHPUCP; ASDI, 2008.
- Un pasado de violencia, un futuro de paz. Versión Bilingüe del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: IDEHPUCP; MISEREOR, 2008.
- Educando en la verdad y la justicia para la reconciliación. Guía metodológica para maestros de 4° y 5° de secundaria. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003.
- Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Versión en cinco fascículos. Lima: IDEHPUCP; MISEREOR, 2008.

Guías y Manuales para docentes

Materiales MINEDU

- Cartilla metodológica “Convivencia y disciplina escolar democrática”. Lima: Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación, 2006.
- Tutoría y orientación educativa. Sesiones de tutoría en derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario. Lima: Lima: Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación, 2007.

- Propuesta pedagógica de formación ética. Lima: Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación, 2005.
- Perú y América en las últimas décadas. En: 5to grado Historia, Geografía y Economía. Lima: Editorial Santillana; MINEDU.
- Personal Social 6. Lima: Editorial Santillana; Ministerio de Educación, 2011.
- Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria. Lima: Lima: Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación, 2009.
- Personal Social 5. Lima: Editorial Santillana; Ministerio de Educación, 2011.
- Convivencia democrática y cultura de paz. En: 5to grado Formación Ciudadana y Cívica. Lima: Editorial Santillana; MINEDU.

Otros materiales

- El umbral de la memoria. Pasado, presente y futuro en las memorias de la violencia en Huancavelica. Propuesta didáctica para 4to y 5to de educación secundaria. Gabriela Joo Domínguez. Lima: IDL, 2011.
- Viviendo la verdad en la escuela. Consejos metodológicos. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003.
- Disciplina y educación en derechos humanos y en democracia en la escuela. Guía para los maestros y las maestras. Serie de Gestión Democrática en la Escuela. Lima: IPEDEHP, 1998.
- Educar en Valores verdad, justicia y Reconciliación Guía metodológica para formadores de docentes. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003.
- Módulo de educación y derechos humanos. Una propuesta metodológica para las instituciones educativas. Lima: COMISEDH; IREPAZ, 2012.

Guías para estudiantes

Materiales bibliográficos

- Educándonos en la verdad y la justicia para la reconciliación. Cuaderno de trabajo para estudiantes de 4to y 5to de secundaria. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003.
- Conviviendo con nuestras diferencias. 1er y 2do secundaria. Lima: PUCP; IDL, 2005.
- Un pasado doloroso. 5to de secundaria. Lima: PUCP; IDL, 2005.
- Derechos Humanos, ciudadanía, participación y reconciliación en el Perú. 3ero y 4to secundaria. Lima: PUCP; IDL, 2005.

Materiales audiovisual

- Para que no se repita: mensajes del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. 2004.
- Chungui, horror sin lágrimas. Luis Felipe Degregori (Dir.). 2010.
- Ojos que no ven. Francisco Lombardi (Dir.). 2003.
- Sangre Inocente. Palito Ortega (Dir.). 2000.
- Naro Asháninka. Algarabía Produce. 2010.
- Vidas paralelas. Rocío Lladó (Dir.). 2008.
- Lucanamarca. Héctor Gálvez y Carlos Cárdenas (Dir.). 2008.
- Yuyanapaq. Para recordar. Lima: Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo.

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LOS DOCENTES

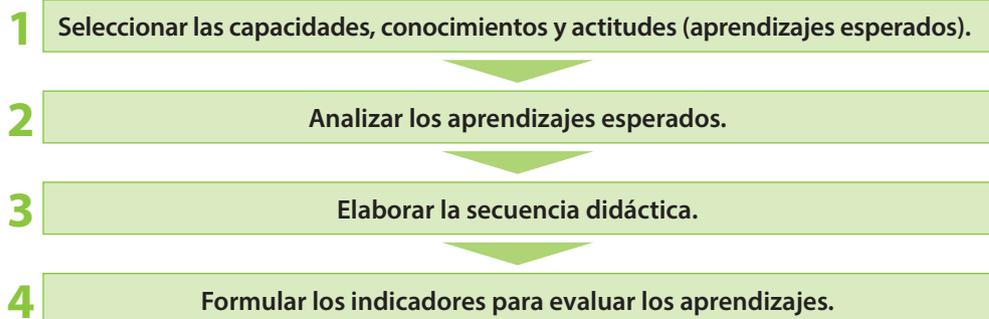
En esta parte del documento se proponen algunas sugerencias que ayudarán a trabajar los temas de esta propuesta pedagógica con los estudiantes. Estas estrategias deben ser recreadas y adaptadas por los docentes según el grupo de estudiantes.

Las estrategias no son sesiones de clase sino sugerencias metodológicas para desarrollarlas en la sesión de clase. Los docentes deben elegir qué sugerencia utilizan en determinado momento.

Las estrategias que se alcanzan están dirigidas específicamente para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, en ese sentido se emplea la organización y denominación que el MINEDU maneja en las Rutas de aprendizaje.

En el momento de diseñar una sesión de clase hay que identificar los procedimientos necesarios para estas tareas, se grafica las pautas o rutas que el MINEDU plantea.

Rutas o pautas para la elaboración de una sesión de aprendizaje



Luego de analizar estas pautas se dará inicio a la elaboración de la sesión de aprendizaje.

Recordemos que pueden existir diversas denominaciones para las partes de una sesión de aprendizaje, aquí alcanzamos una descripción de una sesión básica, es decir, lo que no puede dejar de tener.

Las partes de una sesión de aprendizaje son las siguientes (MINEDU, 2014):

- A. Inicio
- B. Construcción
- C. Cierre

A. Inicio

El inicio, aunque parezca no cumplir con una función importante, tiene dos objetivos. En primer lugar, se podrá explorar los saberes previos, de manera que los estudiantes puedan recuperar lo que saben sobre el tema y relacionarlo con lo que aprenderán. En segundo lugar, es fundamental porque, gracias a este momento, ellos se sentirán motivados para construir su aprendizaje, lo que corresponde a la siguiente parte de la secuencia didáctica. Para lograr esto, se debe generar un conflicto cognitivo en el estudiante. En otras palabras, el alumno debe quedarse con las ganas de querer resolver su conflicto, lo cual lo motivará para prestar atención en la siguiente parte de la sesión. Esto lo vemos reflejado en lo que nos dice Moreira (citado en Benavides 2006, 110):

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello.

Entre las estrategias didácticas que se pueden emplear, tenemos las siguientes:

Estrategias metodológicas

Actividades didácticas	Técnica didáctica
<ul style="list-style-type: none">● El docente comenta que la mayoría de las personas piensan que conocer la historia de nuestro país no es tan importante, pues deben concentrarse en el presente. Luego, los anima a opinar sobre esto. Las siguientes preguntas pueden guiar el debate: ¿Por qué debemos conocer los hechos históricos de nuestro país? ¿Qué pasaría si no conocemos la historia de nuestro país? ¿Qué hechos históricos recuerdan y por qué? ¿Qué recuerdan sobre la época de violencia en el Perú?	Debate dirigido.
<ul style="list-style-type: none">● Se ofrece a los estudiantes un texto sobre la época del terror en el Perú. Puede ser un cuento, un poema, una noticia, una columna de opinión, un testimonio. Después de haber leído con los estudiantes, se les pide comentar sobre el texto: ¿qué es lo que llama tu atención en el texto?, ¿estás de acuerdo con el autor?, ¿qué más conoces sobre este tema?, ¿qué es lo que te han contado sobre este tema en el Perú?	Análisis de textos (cuentos, noticias, columnas de opinión, etc.).
<ul style="list-style-type: none">● Se escribe en la pizarra el tema de la clase y se hacen preguntas como las que siguen: ¿Qué saben sobre la CVR? ¿Qué entienden por los términos...? ¿Qué recuerdan cuando se les habla sobre la época de...? ¿Han escuchado hablar alguna vez sobre...? ¿Qué sentimientos generan en ti estos términos?	Lluvia de ideas.

-
- El docente les pide a sus estudiantes unos días antes que investiguen todo lo que puedan sobre la CVR. Pueden usar fuentes orales (sus padres y madres, vecinos, abuelos, etc.) o fuentes escritas. El día de la sesión, el docente los organiza en grupos y va haciendo preguntas sobre el tema. Las primeras pueden ser generales, las siguientes más específicas. Por ejemplo: ¿qué averiguaron?, ¿qué es la CVR?, etc. El docente pide que comenten qué fuentes investigaron.
Concurso de conocimientos.
 - El docente copia en la pizarra: «Un país que olvida su historia está condenado a repetirla». Luego, les pregunta a los estudiantes qué piensan en esa frase y si es cierta o no. Después, les pregunta dónde han escuchado antes esa frase o si les recuerda a algo. Es importante conducir el diálogo hacia la CVR y su papel en el país.
Plenario a partir del análisis de una frase.
-

Las actividades del inicio tienen como objetivo introducir el momento de construcción. Las que aquí presentamos pueden ser adaptadas a las necesidades del docente. Asimismo, pueden motivar la creación de otras estrategias parecidas o completamente diferentes, siempre y cuando estén orientadas a la exploración de los saberes previos, la motivación y la provocación del conflicto cognitivo, necesario para el siguiente momento de la sesión de aprendizaje.

B. Construcción

La construcción es la parte más importante de una sesión de aprendizaje. Su objetivo es presentar los nuevos conocimientos, pero relacionados con los conocimientos previos, ya que uno aprende mejor cuando lo vincula el aprendizaje con lo que ya sabe. Se trata de que el docente facilite a los participantes la construcción de los nuevos conocimientos. Para ello, se pueden realizar actividades que ayuden a la vinculación de los saberes previos con la información que se les dará para construir algo nuevo. Es inadmisibles que se pida a los estudiantes los saberes previos y luego no se los incorpore en esta etapa de construcción.

Estrategias metodológicas

Actividades didácticas	Técnica didáctica
<ul style="list-style-type: none"> ● El docente selecciona cinco conclusiones del informe final de la CVR para cada equipo. Les pide que lean, analicen la información y escriban sus conclusiones a partir de lo leído. 	<p>Análisis de textos (trabajo en equipo).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Con anterioridad, se les ha pedido a los participantes investigar sobre la violencia. En el aula, elaboran un organizador gráfico que resuma tanto lo que han averiguado como lo que ya sabían. 	<p>Elaboración de un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El docente presenta en la pizarra o en un papelógrafo el diagrama de la espina de pescado: <div data-bbox="264 948 909 1177" data-label="Diagram"> <pre> graph LR P[PROBLEMA] --- C1[CAUSA 1] P --- C2[CAUSA 2] P --- C3[CAUSA 3] P --- C4[CAUSA 4] C1 --- SC1[SUBCAUSA] C1 --- SC2[SUBCAUSA] C2 --- SC3[SUBCAUSA] C2 --- SC4[SUBCAUSA] C3 --- SC5[SUBCAUSA] C4 --- SC6[SUBCAUSA] </pre> </div> <p>Los estudiantes deben seleccionar un problema actual del país, por ejemplo, el desempleo, el analfabetismo, etc. Luego, deben buscar las causas principales y subcausas si las hubiera. Es importante recordarles que también deben tomar en cuenta los hechos históricos vividos.</p>	<p>Elaboración del diagrama de la espina de pescado (trabajo en equipo).</p>

-
- El docente les hace escuchar o leer la letra de la canción *Solo le pido a Dios*, por ejemplo. Dialogan sobre la letra de la canción. Las siguientes preguntas pueden ayudar: ¿qué frase les ha gustado más?, ¿cómo vinculan esta canción con lo sucedido en el país? A partir de esta canción, se les pide a los estudiantes escribir sobre la importancia de conocer nuestra historia y reconciliarnos con nuestro pasado. Análisis de una canción.
-
- Previo a esta clase, el docente les ha pedido que investiguen en la biblioteca de su IE, otras bibliotecas, en el municipio los principales hechos que ocurrieron en el Perú entre 1980 y 2000. Se puede distribuir a cada equipo intervalos de tiempo diferentes (de 1980 a 1985, de 1985 a 1990 y de 1990 a 2000, por ejemplo). Esto depende de la cantidad de estudiantes que tenga. La información que van a indagar la establece el docente según las competencias y capacidades que debe desarrollar en los estudiantes. En clase, los equipos exponen, mientras que todos los demás van tomando nota. Si los equipos omitieron datos importantes, el profesor complementa. Después de ello, les pide a los estudiantes que elaboren una línea de tiempo que refleje los hechos principales. Exposición y línea de tiempo.
-

Del mismo modo que las actividades del inicio, las de construcción también pueden ser adaptadas según lo que el profesor o la profesora considere. Es importante sí, que estas actividades estén dirigidas hacia la participación activa de los estudiantes, ya que lo que se busca es que ellos mismos construyan su aprendizaje. En este sentido, el docente debe ser el guía de la sesión, lo que no implica que no intervenga cuando sea necesario. Así, docente y estudiantes trabajan juntos, desde sus diferentes roles, en la construcción de conocimientos.

C. Cierre

El cierre tampoco debe dejarse de lado, pues es el momento que garantiza que el estudiante realmente ha comprendido el tema, ya que podrá aplicar lo que ha aprendido en diferentes actividades. El cierre puede aprovecharse también para evaluar lo aprendido. A continuación, presentamos estrategias que pueden ayudar para este momento.

Estrategias metodológicas

Actividades didácticas	Técnica didáctica
<ul style="list-style-type: none"> ● Se les pide que en grupos o de manera individual expongan las principales conclusiones a las que han llegado después de la clase. 	Exposición.
<ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes redactan un texto (un cuento, un poema, un texto informativo, etc.) en el que reflejen su punto de vista personal sobre la CVR o el terrorismo en el Perú. 	Redacción de textos.
<ul style="list-style-type: none"> ● En parejas o grupos de tres, los estudiantes crean una canción que refleje su sentir sobre lo aprendido en clase. Se pueden centrar en la CVR, la reconciliación, el terrorismo o la justicia. 	Creación de una canción.
<ul style="list-style-type: none"> ● Previo a esta clase, el docente les pidió a los participantes que traigan recortes de imágenes relacionadas con el terrorismo o la CVR. Para cerrar la sesión, el docente les pide formarse en grupos de tres y que juntos elaboren un <i>collage</i> que resuma lo que han aprendido a lo largo del día. Usarán sus imágenes y pueden añadir las frases que desean. 	Elaboración de un <i>collage</i> .

-
- | | |
|---|---------------------------------|
| ● El docente les pide a los estudiantes que escriban una narración en la que imaginen que ellos vivieron en esa época. La narración debe mostrar el contexto del país y los sentimientos del personaje. | Juego de roles en la escritura. |
| <hr/> | |
| ● El docente puede seleccionar un fragmento de un libro que hable sobre violencia armada en el Perú. Entre estos textos, tenemos, por ejemplo, <i>Rosa cuchillo</i> , de Óscar Colchado, o <i>Abril rojo</i> , de Santiago Roncagliolo. Una vez leído el fragmento, se les pide a los estudiantes escribir una conclusión sobre si el autor tomó en cuenta la situación real del país o no. | Análisis de un texto literario. |
-

Las actividades de cierre están diseñadas para que los estudiantes puedan llegar a conclusiones después de haberse informado sobre un tema y haber procesado todo lo aprendido. Es importante que el docente tome en cuenta el objetivo inicial de su sesión, de manera que pueda comprobar cuánto ha aprendido el estudiante. Estas actividades, del mismo modo, pueden adaptarse y servir para otras situaciones de evaluación.

Finalmente, todas estas actividades aquí presentadas, las de inicio, construcción y de cierre, no son exclusivas de una sola área, ya que pueden adaptarse a otras como Comunicación, Arte, Religión, etc. Lo único que tendrá que tomar en cuenta el docente es el objetivo de la sesión de aprendizaje y el enfoque inicial que le había dado. Además, es una invitación para que los profesores puedan crear otras estrategias que los ayuden en cualquier tema que pretendan trabajar.

6. SUGERENCIAS PARA EVALUAR A LOS ESTUDIANTES

Luego de haber diseñado la sesión de aprendizaje, llega el momento en el que se tiene que ejecutar la sesión, es decir, aplicar en la práctica lo que se planificó.

Mientras que en el momento de la elaboración de la sesión de clase nos preguntamos qué es lo que deben saber los estudiantes, al terminar la clase es el momento de pensar y diseñar el cómo y con qué evaluaremos a los estudiantes. La evaluación no debe dejarse de lado, pues en este momento tanto los docentes como los estudiantes llegan a conocer qué se ha aprendido, cómo se ha aprendido y qué falta por aprender.

A continuación, alcanzamos algunos consejos que se debe tener en cuenta para realizar una correcta evaluación:

- Recordar que no solo existen los exámenes escritos, sino que existen diferentes modos de evaluar.
- El docente debe tomar en cuenta qué tipo de conocimiento pretende desarrollar en el aula, ya que no es lo mismo trabajar un tema conceptual o histórico que uno aplicativo como las matemáticas.
- El número de estudiantes que se tenga en clase debe considerarse también, ya que si pretende tomar un examen oral, y se tiene, por ejemplo, cuarenta estudiantes, será difícil cumplir el objetivo.

Entre los ejemplos de evaluación más usados, tenemos las prácticas escritas, exposiciones que resuman lo aprendido y monografías sobre un tema.

Los trabajos grupales, en general, son una buena estrategia para evaluar a los estudiantes, pero no se trata solo de indicarles que realicen estas actividades, sino también debe implementárselas correctamente.

Evaluar este tipo de trabajo es el que presenta más dificultades, pues no se sabe con exactitud cómo evaluar. Para esto, podemos usar rúbricas⁷ sencillas. A continuación, podemos ver algunos ejemplos:

Exposición grupal

Procedimiento

- Investigar sobre un tema determinado en diferentes fuentes.
- Identificar las ideas más relevantes sobre el tema.
- Elaborar el borrador de un esquema que resuma la información de lo investigado.
- Presentar el borrador al docente y tomar en cuenta los comentarios y apreciaciones para corregirlo.
- Preparar el papelógrafo con el esquema corregido y prepararse para exponer.
- Exponer tomando en cuenta las partes de una exposición: introducción, desarrollo y conclusión.

Evaluación

CRITERIO	INDICADORES	PUNTAJE	NOTA
Material de exposición (papelógrafo)	Las ideas consideradas en el papelógrafo son relevantes en relación con el tema solicitado.	3	
	El esquema final fue corregido tomando en cuenta las recomendaciones del docente.	3	
Exposición	La exposición presenta una secuencia clara: introducción, desarrollo y conclusión.	4	
	Se presenta el tema y lo que se desarrollará.	2	
	Las ideas que se presentan son las más importantes en relación con el tema.	5	
	Las conclusiones son claras.	3	
Total		20	

⁷ Una *rúbrica* es una herramienta que guía con precisión la valoración que se le da a los aprendizajes, está compuesta por un conjunto de criterios y puntajes, generalmente relacionados con los objetivos de aprendizaje.

Monografía

Procedimiento

- Formular el listado de subtemas que se desarrollarán en la monografía (índice).
- Investigar sobre el tema determinado en diferentes fuentes.
- Revisar el índice elaborado y añadir o quitar los subtemas necesarios.
- Identificar las ideas más relevantes sobre el tema.
- Elaborar un resumen para cada subtema (capítulo) tomando en cuenta las ideas más relevantes encontradas.
- Revisar el texto tomando en cuenta el uso de los signos de puntuación y de conectores apropiados.
- Elaborar la introducción (presentación del trabajo), las conclusiones y consignar la carátula y la bibliografía correspondiente.

Evaluación

CRITERIO	INDICADORES	PUNTAJE	NOTA
Presentación	El texto cumple con la estructura de carátula, introducción, cuerpo (capítulos), conclusiones y bibliografía.	3	
	El trabajo se ha presentado ordenado y limpio.	1	
Redacción	El texto recoge las ideas principales de lo investigado, las que han sido correctamente distribuidas en los apartados de la monografía.	6	
	El texto es ordenado y coherente. Se han utilizado conectores.	3	
	El texto presenta una buena ortografía y un uso adecuado de los signos de puntuación.	2	
	La introducción cumple con la función de presentar el trabajo y la conclusión de sintetizar lo investigado.	5	
Total		20	

Las rúbricas, aunque podrían parecer no ser necesarias para evaluar, sí lo son, ya que gracias a ella podemos tener mayor claridad de lo que queremos evaluar. La selección de criterios nos ayuda a identificar lo más importante que debemos observar en los trabajos y los indicadores nos precisan qué de ese criterio debemos evaluar. Con la ayuda de las rúbricas, nuestra evaluación puede ser menos subjetiva, de manera que no sería una opinión, sino algo más verificable.

Su elaboración tampoco es difícil. Solo se trata de seguir estos pasos:

- a. Definir la actividad a evaluar y su objetivo.
- b. Seleccionar los criterios que se deben tomar en cuenta.
- c. Formular los indicadores en función de los criterios y el objetivo central de la evaluación.
- d. Consignar los puntos apropiados tomando en cuenta la complejidad de cada indicador.

Además de estas evaluaciones, existen otros tipos que nos pueden ayudar en la metacognición de nuestros estudiantes. Así tenemos:

- La estrategia SQA: Las iniciales SQA significan *lo que sé*, *lo que quiero saber* y *lo que aprendí*, respectivamente. Se puede presentar este cuadro en la pizarra y llenarlos juntos o pedirle a cada estudiante que llene el cuadro en su cuaderno. *Lo que sé* y *lo que quiero saber* se aplican al inicio de la clase. Al final de la clase, se completa *lo que aprendí*. Esta estrategia sirve para que el estudiante se haga consciente sobre sus saberes previos, sus intereses y sus nuevos aprendizajes.
- Autoevaluación (metacognición): Se puede pedir a los estudiantes que se evalúen a sí mismos. Las siguientes preguntas pueden ayudar: *¿qué dificultades he tenido?*, *¿cómo las he solucionado?*, *¿qué me falta aprender?*
- Redacción de texto de opinión: Esta estrategia es muy buena si lo que se busca con el tema es que los estudiantes reflexionen. El docente le pide a los estudiantes que redacten un texto de opinión sobre el tema planteado. Es importante pedirles que sus argumentos sean claros y que justifiquen su posición. A partir de este texto, el o la docente se dará cuenta de lo que han comprendido o no.

Es así que la propuesta pedagógica compuesta por los tres elementos mencionados anteriormente intenta poner la memoria en las aulas de las instituciones educativas asegurando envolverla con recursos que la viabilicen y la hagan sostenible: para esto ha de contarse con recursos didácticos (caja de herramientas), una planificación curricular que no complejice la labor docente y que genere un espacio que fortalezca y promueva el desarrollo profesional.

Finalmente, la herramienta aquí expuesta será de utilidad para los docentes en el diseño de sus sesiones; para que las autoridades educativas vinculen lo propuesto en el DCN con la práctica cotidiana en las aulas; y servirá además a alumnos y padres de familia pues permitirá que se reflexione sobre el pasado reciente y se apueste por una comprensión que apunte a la cultura de paz.

MEMORIAS LOCALES EN BUSCA DE RECONOCIMIENTO. HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALDEA DEL NIÑO BEATO JUNÍPERO SERRA⁸

A. Presentación

El trabajo sobre memoria en la escuela y pedagogía de la memoria es complejo. Ilse Schimpf-Herken (2013) propone que una pedagogía de memoria ayuda en el desarrollo de una educación justa, inclusiva y democrática. Trabajar sobre la violencia vivida a partir de un conflicto armado interno implica abrir un universo de sentimientos y recuerdos. En ese sentido, trabajar este tema desde el aula es complicado ya que no solo pasa por las tensiones propias de los recuerdos de los sujetos sociales, sino que ahí también intervienen las miradas y cuestionamientos desde el propio Estado materializado en políticas y propuestas educativas. Considerando esta premisa, y para construir la propuesta pedagógica que presentamos en la primera parte de este texto, decidimos trabajar con la I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra, ubicada en la ciudad de Mazamari, provincia de Satipo, en Junín, en el marco del proyecto *Construcción de la Paz, Jóvenes, Memoria y Oportunidades Educativas*.

Mazamari es uno de los ocho distritos que conforman la Provincia de Satipo. Por el Norte limita con el distrito de Satipo, por el Sur con el distrito de Pangoa por el Este con el Distrito de Río Tambo, por el Oeste con el distrito de Coviriali, por el Oeste con el distrito de Llaylla. Es un distrito rico en recursos forestales por lo que se sufre la constante extracción y explotación de madera.

8 Adaptado de: Ulfe M. y Ríos L., 2014.

Desde la década pasada enfrenta un conflicto de límites con el distrito vecino de Pangoa. Está dentro del marco de acción de la dirección regional de educación a la que pertenecen Satipo y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Mazamari. En la zona existen varias escuelas primarias y dos escuelas secundarias. Se eligió trabajar en este distrito dado que muchas comunidades fueron afectadas durante el conflicto armado interno y porque actualmente se ubican allí diversas organizaciones indígenas que buscan articular demandas en torno al desarrollo sostenible. Se trata de una zona de influencia del Valle del Río Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM), que ha sido declarada en estado de emergencia por el Gobierno y cuenta con una fuerte presencia militar y policial debido al impacto del narcotráfico y el terrorismo en la región. La CVR señaló que la nación asháninka fue una de las más golpeadas por Sendero Luminoso.

La I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra tiene carácter público-privado en mérito a un convenio entre la Iglesia Católica y el Estado peruano, donde la Iglesia aporta la gestión e infraestructura y, la UGEL de Satipo, asigna un número reducido de docentes. El 40% del alumnado de la escuela proviene de comunidades indígenas del departamento y otros aledaños, que se hospedan y reciben alimentación por parte de la institución educativa, así como formación técnica productiva. Para llegar a esta institución los niños y niñas deben ser enviados por los jefes de su comunidad. La institución cuenta con un profesor bilingüe quien se encarga de dictar las clases en asháninka, aunque dentro de la población de menores acogidos, como se les denomina, algunos provienen de diversas etnias amazónicas.

B. Metodología de trabajo

En la investigación realizada se buscó mantener dos premisas. Por un lado, asumir que la memoria es una práctica social que se construye en diálogo entre diferentes grupos o personas. Que esta práctica permitiría entender y transmitir relatos de la historia reciente que coadyuven en la construcción de una sociedad más democrática y tolerante. Sin embargo, que también transitan por otros canales que no necesariamente son referidos a la escuela pública. Pese a ello, se ha priorizado la figura de los y las docentes, en tanto se busca escuchar sus experiencias personales, sobre cómo se ven afectados cuando trabajan estos temas en el aula y también sobre cómo se sienten resolviendo el día a día de sus vidas privadas y su rol profesional.

Por otro lado, se asume que esta información debe contextualizarse históricamente. Es decir, se consideró desde dónde habla el docente y dónde se sitúa el investigador. Si bien el tema se trabaja según aparezca en el libro de texto, enviado por el Ministerio de Educación (MINEDU), cuando se trabaja este, activa la práctica de memoria entre los maestros y estudiantes. Así, las preguntas que guiaron la investigación fueron: *¿Considera usted necesario que se trate el tema del denominado Conflicto Armado Interno como parte del currículo escolar? ¿Trabaja usted regularmente este tema? ¿Ha tenido usted la oportunidad de trabajar este tema? ¿Cómo lo aborda? ¿Mencionan los alumnos el tema, lo traen como ejemplo a clase? ¿Cuáles serían las condiciones adecuadas para el trabajo de este tema? ¿Cómo se entremezclan las enseñanzas de la escuela con las vivencias del pueblo o de la casa/familia cuando se trata el tema del conflicto armado interno?*

El trabajo ha sido cualitativo y tomó como referencia un mapa de actores, realizado por el equipo del proyecto, que ayudó a la identificación de los grupos o personas que intervienen en la comunidad educativa. Luego de ello, se entrevistó a docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Persona, Familia y Relaciones Humanas, dentro de las cuales, uno de los resultados esperados por el Diseño Curricular Nacional es lograr la reflexión crítica sobre nuestra historia nacional.

El trabajo de campo consistió en dos salidas de campo de cinco días cada una en los meses de mayo, julio, agosto y octubre. Las entrevistas con los docentes se dieron a nivel individual y en algunos casos en grupos de dos. De forma complementaria, se pudo observar algunas clases dictadas en la escuela. Debemos precisar que los resultados muestran las opiniones de los docentes entrevistados, más no una postura institucional de la escuela. Además, en Satipo y Mazamari, se ha trabajado en la recolección de información alrededor del tema de educación con apoyo de la Central Asháninka del Río Ene.

A continuación presentamos un cuadro resumen de las características de los docentes entrevistados.

PROFESORES ENTREVISTADOS EN I.E. ALDEA DEL NIÑO BEATO JUNÍPERO SERRA

Género	Femenino	3
	Masculino	5
Lugar de residencia	Fuera del distrito	7
	En el distrito	1
Lugar de procedencia	Local	-
	Foráneo	8
Área o responsabilidad que desempeña	Cargos directivos	2
	Docentes	6

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

C. Contexto histórico

Historia del conflicto en la zona de Mazamari, en Satipo

El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) señaló que la población de las etnias Yanasha y Asháninka decreció de 50 000 a 10 000 habitantes durante el periodo del conflicto armado interno. Con la presencia de los grupos subversivos desaparecieron comunidades enteras sobre todo de las provincias de Satipo y Chanchamayo; por ejemplo, la comunidad de Mazamari fue víctima de una matanza en 1993. Dichos actos dejaron secuelas que se mantienen como heridas en la sociedad que requieren ayuda en salud mental y en recursos económicos.

Durante el proceso de recolección de información de la CVR se trabajó con poblaciones afectadas de Mazamari y Cushiviani. Dicho Informe señala que desde los años 80, en Mazamari ya se contaba con una base policial perteneciente a los Sinchis para contrarrestar los ataques. Asimismo, que la población se organizó en rondas urbanas y campesinas gracias al apoyo de las Fuerzas Armadas. Se afirma que esta acción fue reconocida positivamente puesto que para las poblaciones nativas eran los colonos quienes habían introducido las malas prácticas en la comunidad; sin embargo, uno de los aspectos negativos más sobresalientes era que esta acción fomentaba la milicia y las acusaciones mutuas entre vecinos que ahondaba un clima de desconfianza.

En aquellos años, la población vivía en constante temor de que las organizaciones subversivas secuestren a sus hijos para adoctrinarlos, es por ello que las familias los enviaban al monte. Una de las principales preocupaciones era que cuando los secuestraban les cambiaban de nombre y dejaban de pertenecer a la comunidad indígena. Para fines de la década de 1990, Sendero Luminoso mantenía fuerte presencia en toda la zona del río Ene. Así, fue considerado por este Informe como una suerte de campo de concentración, similar al caso alemán, por el trato violento contra las comunidades asháninkas.

Historia de la I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra

Dicha institución educativa fue promovida por el Padre Franciscano Joaquín Ferrer Beniel. Esta es una figura muy importante para la institución ya que fue su gestor y no se limitó solo a edificar un espacio educativo sino, además, a brindar una educación y cuidado integral a los alumnos de la zona. Esta institución educativa cuenta con un hospital, un hospedaje para los alumnos procedentes de comunidades nativas de zonas aledañas y brinda formación técnica en agropecuaria, mecánica, carpintería, industrias alimentarias y de vestido. Así se busca responder a una demanda por una educación integral y que permita el desarrollo local de las familias en Mazamari y Satipo.

Debemos recordar que casi la mitad de sus estudiantes provienen de comunidades indígenas del interior del departamento y también de otros departamentos. Los estudiantes se hospedan y alimentan en la institución educativa donde reciben educación. Así, el Padre Joaquín planteó que la escuela pueda acoger a los niños y niñas huérfanos de la selva central a causa de la violencia vivida en los años 1990. Actualmente, la dirección se encuentra a cargo de las hermanas religiosas franciscanas, quienes mantienen la visión de su fundador y siguen haciendo de esta institución una de las más emblemáticas en la región de Junín.⁹

Sin embargo, en comparación con otras comunidades en el Río Ene y de los márgenes del Río Tambo, en las que no hubo bases policiales instaladas, Mazamari no mantuvo tales niveles

9 Un ejemplo similar es el de la I.E. de la Inmaculada de Puerto Ocopa. Este también surge como una iniciativa de la misión franciscana debido a que la comunidad de Puerto Ocopa fue tomada por Sendero Luminoso, quienes adoctrinaron a la población Asháninka. Dicha escuela se cierra y se reabre a través de la misión franciscana dado que algunos de sus alumnos desertaron y se unieron a las filas de la organización subversiva. Esto no sucedió la I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra, pero nos permite reseñar parte de lo que se vivía en la región por aquellos años.

elevados de violencia. A pesar de ello, es reconocible que Mazamari sigue siendo una zona militarizada. La presencia de los sinchis sigue teniendo prestigio por parte de la población, más aún, considerando los problemas actuales referidos al tema de narcotráfico, tráfico ilegal de madera, entre otros. Lamentablemente, estas acciones también mantienen una afectación directa sobre la cultura de paz y convivencia democrática en la zona. Así, durante diversas reuniones con la comunidad educativa se manifestó la preocupación por fomentar en los alumnos una visión crítica de la situación de violencia que se mantiene en su comunidad.

La I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra tiene una relación estrecha con las Fuerzas Armadas. El Padre Joaquín fue, durante mucho tiempo, capellán de las Fuerzas Armadas y de la Policía. Este es un vínculo que la actual directora ha retomado. Actualmente, varios alumnos han terminado de cursar la educación secundaria y se han incorporado a las Fuerzas Armadas o a la Policía. Además, los hijos e hijas de policías y militares destacados en la base de Mazamari, por lo general, asisten a la institución educativa, a pesar de que se pague una mensualidad más alta que el que pagan los alumnos provenientes de las comunidades indígenas.

Se ha observado que, actualmente, en la zona, no hay proyectos similares y relacionados con el tema de derechos humanos y memoria del conflicto. Son pocas las intervenciones de organizaciones de sociedad civil en dicha cuenca amazónica. Pese a ello, existen algunas menciones, no favorables, al proyecto de voluntariado que tenía la Universidad Católica en Puerto Ocopa, que había sido llevado a cabo por la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Asimismo, ya se reconoce el trabajo del IDEH-PUCP a partir del desarrollo de la Diplomatura de Estudios en Gobernanza Indígena Amazónica, en coordinación con la Central Asháninka del Río Ene (CARE).

D. Organización de la I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra

Dicha institución educativa cuenta con 291 estudiantes y 15 docentes según el reporte del MINEDU (2014a). Dado que el lema de la institución es *Fe y Diálogo entre Culturas*, se promueve que los alumnos se traten como una familia, es decir que no se mantengan diferencias, considerando que un porcentaje elevado proviene de comunidades indígenas y otro tanto de la zona urbana del distrito. A pesar de ello, se menciona que existen problemas estructurales de discriminación étnica que siguen presentes y afectan a dichos estudiantes, así como a la educación intercultural que se puede promover desde la institución educativa.

Dentro de la escuela se trata de que los alumnos tengan una convivencia natural no solo con su entorno, sino también con la nación. Se entona el himno nacional en asháninka. Además, los estudiantes de comunidades Yanasha, Amuesha, Quechua, Nomatsiguengas, y Caquintes se comunican en castellano pero comparten las aulas con los alumnos Asháninkas. Se divide a los estudiantes en secciones A y B y en la primera, estudian los que se albergan en la escuela. Todos llevan el curso de asháninka y se trata de promover familiaridad con el idioma a los que no lo poseen como lengua materna. Se aplica la polidocencia a partir del segundo grado de primaria y así los profesores de las diversas materias pueden rotar dependiendo de su especialidad.

Se ha observado que el curso de Historia se enseña de manera bastante esquemática. Se presenta el tema y se trabaja a través de un mapa conceptual. El o la docente recoge las participaciones de los alumnos. Hace comparaciones sobre lo que sucede en sus comunidades y, si es quechua hablante, compara los rasgos característicos de su cultura con la de los Asháninka. De igual forma, en el curso de Idioma Nativo los alumnos aprenden expresiones de saludo, de tristeza, de furia, de alegría. Además, el profesor o la profesora han hecho un esfuerzo por sistematizar sus conocimientos y producir un material pedagógico para la enseñanza del curso.

Debemos recordar que el sistema educativo para las comunidades Asháninkas presenta muchos problemas. Una de las principales demandas es la mejora de la calidad de la enseñanza en las escuelas de la zona. Como describe Patricia Ames (2014): «en la mayoría de los pueblos rurales en nuestro país, la educación tiene un problema ya que la interculturalidad no se aplica realmente de forma transversal puesto que no los docentes no tienen formación para este tema». En la institución se cuenta con profesores formados en educación bilingüe intercultural y es por ello que también admite a muchos estudiantes de otras comunidades ubicadas en Rio Tambo.¹⁰

10 Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo grado de primaria para el periodo 2007-2014, las escuelas del distrito de Rio Tambo, dentro de la cual se encuentran las escuelas de las comunidades Asháninkas del Ene, han obtenido resultados lamentables en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) ya que solamente el 4,1 % ha alcanzado el nivel 2 o el resultado esperado en razonamiento verbal y el 2,2 % en matemática. Las inasistencias de los docentes, la falta de control por parte del MINEDU para que se cumpla el currículo y la conducta inapropiada de algunos maestros son las principales causas identificadas por los pobladores Asháninkas de las comunidades adscritas a la Central Asháninka del Rio Ene. (UMC, 2014).

Para la admisión del alumno es necesario que el jefe de la comunidad visite la escuela y haga el pedido formal a la Dirección. Es importante contar con la autorización del jefe de su comunidad, eso es algo que se respeta desde la escuela. Así, en muchos casos, la admisión la realizan los jefes de la comunidad y no sus padres y madres. Estos se hacen presentes en la fecha de matrícula. A nivel general, existe la apreciación de que son los hijos de los jefes de comunidad los que estudian en esta escuela ya que esta resalta por su calidad en la enseñanza. Sin embargo, no todos son hijos de jefe de comunidad debido a que algunos también son inscritos por las diferentes vicarías u órdenes religiosas.

El Subdirector de la institución señala que, a veces, los libros del MINEDU no llegan a la escuela por lo que deben invertir en fotocopias para el dictado de clases. Asimismo, menciona que, a comienzo del año escolar, los padres y madres de los estudiantes se reúnen y acuerdan los libros que van a utilizar sus hijos en los cursos, considerando que el Estado tiene un control riguroso sobre las editoriales que producen este material. De esta forma, de acuerdo a su plan curricular, los docentes prevén los textos a utilizar, se traen las proformas y se compran los textos; en caso contrario, se hacen fotocopias del material. Todo esto se realiza en el mes de marzo, sin embargo, a veces se logra hacerlo antes de iniciar las clases. Esto tiene algunas demoras debido al proceso participativo para seleccionar los textos. Entonces, encontramos que los padres y madres de los estudiantes cumplen un rol fundamental en la enseñanza que brinda la escuela. Sin embargo, la mayoría de estos suelen ser los que habitan en la zona urbanizada del distrito.

Los docentes se reúnen constantemente para evaluar el desempeño de sus alumnos, coordinar sus clases y, en la actualidad, se encuentran elaborando el Plan Estratégico Institucional (PEI) para los próximos cinco años. Esta institución cuenta con un subdirector académico que se encarga de la coordinación de todas las actividades académicas y extracurriculares en las que están involucrados los alumnos. Las secciones se organizan a través de Comités de Aula, cuyos representantes se someten a votación para ser elegidos. Generalmente estos, también están integrados por padres y madres de familia. Además, cada aula tiene un tutor y un delegado. Este último se encarga de organizar el aula y alentar a los propios estudiantes en sus estudios. De igual forma, los delegados se organizan a partir de un alcalde o alcaldesa del grado.

Las gestiones de la directora y del subdirector están proyectadas a crear un Instituto Superior Tecnológico. Se busca lograr que los alumnos no solo terminen la escuela sino que luego

puedan instruirse en una carrera técnica que les brinde mayores oportunidades laborales. Por estos motivos la relación de los exalumnos es constante. Asimismo, hay sensación de preocupación respecto al recorte de la cooperación española ya que fue su principal respaldo financiero en los últimos años. Pese a ello, la institución ha sabido aprovechar su prestigio y buenas prácticas para fortalecerse desde el Ministerio de Educación y otros proyectos de inversión pública.

E. ¿Cómo se trabaja el tema del conflicto armado interno en la I.E. Aldea del Niño Beato Junípero Serra?

La historia del fundador, el Padre Joaquín, ha sido una oportunidad para que se trabaje el tema del conflicto armado interno en la institución. Siempre que se habla de él y de la historia de la escuela es inevitable mencionar el tema del conflicto y el contexto de violencia que se vivió en la zona. Este es uno de los principales canales de transmisión de información acerca del conflicto para los alumnos. Dado que se realiza a través de la historia del fundador y de la escuela, no se llega a profundizar en las historias personales de los alumnos o de los docentes.

Un exdocente de la institución señaló que cuando introdujo el tema del conflicto en un curso de nivel secundario, lo hizo, en particular, desde la historia de la selva central. Se decidió no hacerlo desde la enseñanza de la historia del Perú ya que al tratarse de la historia de la selva se consideró que el tema era más cercano a sus estudiantes. Se dividió la historia de la Amazonia en siete etapas diferenciadas por hitos históricos, siendo uno de ellos el relacionado con los años del conflicto. Además, se pidió a los estudiantes que narren historias de sus propias comunidades. Sin embargo, también se señaló que esto dejó de trabajarse ya que muchos de los docentes actuales provienen de la ciudad de Huancayo. Se menciona que muchas de las universidades de las que provienen estos docentes mantienen como secuelas del conflicto el estigma y el silencio sobre el tema, algo que dificulta el trabajo desde las aulas.

Una docente señaló que sería importante considerar que la violencia senderista sigue siendo un tema muy delicado para los alumnos, sobre todo porque provienen de comunidades que aún conviven con altos niveles de violencia dados los enfrentamientos entre las Fuerzas Armadas y el narcotráfico. Se menciona que el tema es altamente sensible para los alumnos al punto de que en algún recreo se ha podido escuchar señalamientos entre los estudiantes por

el pasado vivido por sus familias y comunidades. Además, se refiere que conforme pasaron los años ha disminuido la proporción de estudiantes que habían sufrido directamente la violencia del conflicto pero que este seguía siendo un tema sensible y preocupante en su vivencia cotidiana.

Las experiencias de trabajar el tema desde la educación se replicó en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que tiene la Universidad Nacional Mayor de San Marcos junto con la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) en el distrito de Arizona, Rio Negro. De esta forma, se trató el tema a un nivel universitario, sin embargo, tampoco se ha podido continuar este debido a que el programa se encuentra próximo a su cierre.

La iniciativa del exdocente en la institución educativa no fue replicada por ningún otro docente. Las clases de historia se dieron en el marco del *Área de Sociedad*, que ellos mismos inventaron. Estas formaban parte de un proyecto educativo más amplio que se llama *Shonquiri*, el cual incluyó temas *generadores*, es decir, con la capacidad de activar otros temas cívicos. Por ejemplo, uno de los temas propuestos fue *el bosque y la familia* porque involucraba diferentes capacidades de las áreas de aprendizaje. La mayoría de docentes que trabajó en ese proyecto ya dejaron la institución. Sin embargo, fue una experiencia importante para trabajar el tema del conflicto desde diferentes materias curriculares.

Un docente actual de la institución nos cuenta que en su historia personal y familiar tuvo una afectación directa a causa de la violencia generada del conflicto ya que, desde muy temprana edad, fue separado de su familia y sufrió la pérdida de familiares. Pese a ello, siguió sus estudios en la escuela de Puerto Ocopa hasta convertirse en un profesional. Por estos motivos, se encuentra muy agradecido con las misiones franciscanas, por el acogimiento de los afectados en sus escuelas. Menciona que a pesar que el tema puede ser sensible, sería necesario que los alumnos conozcan lo sucedido en sus comunidades ya que sería importante hacer una reflexión que lleve a una cultura de paz. Este docente menciona que en algunas oportunidades ha conversado de estos temas con sus alumnos. Cabe señalar que todos los docentes han coincidido en que el tema debe trabajarse desde la formación inicial. A pesar de que no señalan metodologías exactas para abordar el tema desde la educación, mencionan que es importante reconocer la historia vivida en sus familias y comunidades.

Encontramos que el tema está incluido en el material educativo, el mismo que es distribuido entre los libros de texto de ciencias histórico-sociales, y cívica, principalmente para los últimos años de secundaria. Lo que sucede es que no hay congruencia en el uso de términos de cómo referirse a este periodo: periodo coyuntural, época del terrorismo, violencia política. Esto refleja que el propio Estado peruano no ha denominado este periodo con claridad, por lo que esta problemática se traslada también a los docentes. Además, como hemos mencionado, los materiales no siempre llegan a la institución.

Los docentes que viven en Mazamari mencionan que es cotidiano encontrar en las noticias altos niveles de violencia. Alrededor de ello, los estudiantes hacen preguntas y plantean respuestas respecto a lo que sus padres o madres mencionan en sus familias. Lamentablemente, la atmosfera de violencia sigue presente en los alrededores de los estudiantes. Este también es un motivo por el que los valores cristianos que promueve la institución: el perdón, la verdad, el compañerismo y el reconocimiento del otro, buscan poner de manifiesto que no debe perderse de vista la enseñanza de los temas de derechos humanos.

F. Algunas reflexiones sobre cómo abordar el tema del conflicto

Encontramos que la institución educativa reconoce la importancia de trabajar el tema del conflicto armado interno como parte de reconocer su historia regional, comunal y familiar. Más aún, si la violencia sigue presente en los alrededores de la institución, en las comunidades y la región. Sin embargo, también son conscientes de la ausencia de capacidades pedagógicas para realizar dicho trabajo. Mencionan que no cuentan con un conocimiento profundo ni articulado de lo sucedido, por el contrario se refieren relatos fragmentados que parten, generalmente, desde la experiencia personal.

En un país con memorias en disputa, la escuela se convierte en un terreno importante donde se llevan a cabo estas confrontaciones. Primordialmente porque a través de esta institución se transmiten los relatos históricos. En el espacio educativo confluyen las políticas educativas, la instrucción del o la docente, los estudiantes y sus familias. Estos relatos se construyen en la manera como se abordan, resaltan o niegan ciertos eventos de nuestra historia reciente. Planteamos que el relato planteado en el Informe Final de la CVR todavía sigue siendo problemático para trabajar en la escuela. Hablar sobre el periodo de violencia

activa las experiencias y recuerdos familiares y personales. Aun si los niños y niñas no son testigos de primera mano, sus padres, madres y abuelos sí lo son, y los relatos familiares se canalizan a través de ellos y los enfrentamientos sobre participaciones en uno u otro lado del conflicto llevan a nuevas disputas, las mismas que se reflejan en la propia escuela.

Sumado a esto, la normativa legal aplicada en la década de 1990 sobre los docentes ha quedado como un recuerdo instalado en la comunidad educativa. Sienten que en cualquier momento pueden ser acusados de apología del terrorismo. En Mazamari la población tiene la percepción que ha sido un territorio en disputa durante el conflicto y hoy sigue siéndolo a causa de otros problemas. Entienden que su espacio geográfico es disputado constantemente y la violencia se inserta como forma de vida.

¿Cómo pensar esto en términos de una propuesta pedagógica? Si los aprendizajes de nuestra historia reciente se quedan en transmisiones de memoria familiares, los jóvenes seguirán construyendo hechos encerrados en los límites de su territorio como pequeñas cajitas que se guardan y conservan como parte del relato de la vida doméstica. Esto no ayuda a una reflexión crítica más profunda no solo sobre lo sucedido, sino sobre todo para salir del discurso simplificado de la ideología senderista de redistribución de bienes y propiedades.

Un punto para comenzar la discusión es reformular las preguntas con las cuales se inició este estudio, es pasar de qué se enseña sobre la historia reciente a conocer cuáles son los canales de transmisión de memoria y cómo y por dónde transita esta. La escuela sigue siendo un espacio privilegiado, que si bien se ha masificado en las últimas décadas, no mantiene una alta calidad de enseñanza lo que influye en las pocas oportunidades laborales que tienen los estudiantes de salir del colegio.

La escuela es la instancia del Estado que llega a las localidades, se asume como tal, pero los maestros no, necesariamente, gozan del prestigio social que antes podían tener en sus localidades. Esto aunado a la formación básica que cuentan, no coadyuva a que postulen o inviten a sus estudiantes a reflexionar en términos de ciudadanía, de derechos humanos, o de nuestra historia reciente. Todavía se trabaja muy poco en términos de ciudadanía y democracia. Los resultados mínimos en la educación intercultural bilingüe son un resultado concreto de esto.

Tratar de abordar el tema de la memoria histórica desde la Escuela es importante. Si bien no encontramos canales formales a través de los cuales se transmitan valores, se formen y se forjen identidades, la memoria del conflicto transita por otros canales no formales. Los relatos familiares se insertan en una lógica de construir una identidad y pertenencia a su familia o grupo étnico, en el caso de los asháninka. En muchos casos encontramos que el tema se comparte en la intimidad del hogar o en referencia a experiencias personales, lo íntimo y privado de la vida de los docentes y de los estudiantes.

Hay una necesidad de restablecer el tejido social. Este punto se reconoce en el Informe final de la CVR como una consecuencia del conflicto, es decir, la frágil relación entre el Estado peruano y las poblaciones locales. Aquí, el rol de los docentes para generar ciudadanía y formar identidades es relevante. El gremio docente fue muy afectado por la violencia vivida durante el conflicto. Algunos estigmatizados, otros violentados. Es una tarea del Estado y la sociedad peruana reconocer que somos una sociedad que ha vivido dicho periodo y por tanto mantiene la necesidad de reconstruir la valoración por el rol del docente en la construcción de nuestra democracia.

Además, se debe mencionar que para mantener y fortalecer el enfoque de diversidad cultural desde este tema no hay una pedagogía específica sino que esta debe contextualizarse según la escuela y el lugar. Lo importante es volver a dar preponderancia al lenguaje como campo de significación, crear lo que Ilse Shimpf-Herken denomina *la pedagogía desde lo ausente*, que no se puede hablar *en el nombre de*, pero se puede crear un ambiente en el cual los demás *renacen como sujetos*. Es decir, que implica asumirse como parte de una historia compartida. Esta diversificación debe incluir la historia local y el reconocimiento de los actores del conflicto así como las consecuencias que ha dejado en el país.

¿Cómo abordar la memoria en la escuela? Este trabajo no pasa por la enseñanza del periodo a manera de una reconstrucción histórica. Los y las docentes encuentran los momentos para compartir con los alumnos sus experiencias personales. En algunos casos esto se vuelve parte de la experiencia formativa del alumno. Y será a partir del caso del padre, del maestro tal, como los niños y niñas conversarán sobre el conflicto armado interno.

Los conflictos se suponen como temas de historia local, los derechos humanos y la ciudadanía. Ilse Shimpf-Herken menciona que debe verse desde la vivencia desde ahí parte

el camino para una reflexión y encuentro con otras experiencias y vivencias. Es decir, que no se puede ir al encuentro de la violencia misma. La revictimización es un proceso que puede ser inacabado. Y se aprovecha muchas veces para otros fines. En este sentido es importante rescatar la agencia del sujeto para desde ahí aprender a crear en el aula un espacio de diálogo para que ahí se enuncien las distintas historias. Pero aquí se requiere, de un lado, un relato oficial coherente, y de otro lado, asumir que los otros relatos, son verdades locales.

Este trabajo debe hacer que se reflexione sobre la historia de nuestro país, nuestra región, nuestra localidad o comunidad desde un espacio más íntimo y conectado a temas de derechos y deberes que debe vincularse a nuevas problemáticas de los jóvenes como son los temas de ciudadanía, el racismo, la discriminación, la identidad local, y las distintas violencias vividas.

Todo ello, considerando un fortalecimiento de la educación intercultural y de la revalorización de los docentes como agentes de cambio para fortalecer nuestra democracia. Aprender no tiene por qué ser un privilegio y enseñar y formar a las nuevas generaciones sobre nuestra historia reciente es una responsabilidad que nos atañe a todos, sobre todo a la comunidad educativa en todo el país.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (2008). Introducción. En F. Reátegui (coord.), *El sistema educativo durante el proceso de violencia* (pp. 9-42) Lima: IDEHPUCP.
- Ames, P. (2014). Educación en el campo ¿conectada con el desarrollo rural? Recuperado de: <http://www.digeibir.gob.pe/articulos/educaci%C3%B3n-en-el-campo-%C2%BFconectada-con-el-desarrollo-rural> [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Benavides, M. (ed.) (2006). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/tipo/informe-final/> [Consulta 9 de abril 2015]
- Jave, I. (Coord.) (2014) *Entre el estigma y el silencio: memoria de la violencia entre los estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Lima: IDEHPUCP KAS.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (coord.) (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Luque, P. (2012). *El sujeto docente en las políticas públicas de formación de docentes. Una propuesta de análisis desde la experiencia del Programa de Formación de Docentes en servicio 2002*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2007). *Formación ética y moral*. [Pedagogía Serie 2 para docentes de Secundaria Procesos socioafectivos] (4). Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013a). *¿Qué deben aprender los y las estudiantes del VII ciclo?* [Rutas del aprendizaje] (1). Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2013b). *¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes?* [Rutas de Aprendizaje] (1). Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2014a). *Escala de la Calidad Educativa*. Recuperado de: http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1439272&anexo=0 [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Ministerio de Educación (2014b). *Orientaciones generales para la planificación curricular*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.ugel06.gob.pe/agp/materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf> [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, (2014). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo grado de primaria para el periodo 2007-2014*. Lima. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1357> [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Perueduca (2014). Recuperado de: <http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/index.php> [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Raggio, S. (julio, 2002). Cuando la escuela da la palabra. *Puentes*, 7, 44-46. Recuperado de http://www.comisionporlamemoria.org/revistapuentes/antiores/puentes_pdf/PUENTES%2007%20OK/NUMERO7.PDF [Consulta: 29 de marzo de 2015].
- Schimpf-Herken, Ilse (2013). «Una mirada al sistema educativo desde la invitación que nos hace la memoria». Conferencia brindada en el IDEHPUCP el 22 de agosto de 2013
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- Ulfe, M. y Ríos, V. (2014). *Memoria en la escuela. Un estudio etnográfico sobre la enseñanza del conflicto armado interno en tres escuelas en Ayacucho, Junín y Puno*. Lima: IDEHPUCP. Inédito.

Se terminó de imprimir en:
Corporación Gráfica Universal
Prolongación Mscal. Domingo Nieto 168, Los Sauces - Ate
Ate - Lima3
Teléfono: 637-2474

