

Código:	2	0	2	0	-	2	2	3	9
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
PERÚ
ESTUDIOS GENERALES LETRAS**

TRABAJO INDIVIDUAL

Título: Entre el silencio y la crítica: Una mirada sobre la necesidad y utilidad de discutir el Conflicto Armado Interno en las escuelas peruanas

Nombre: Valeria Nicolle Yesquén Mayanga

Tipo de evaluación: Trabajo Final

Curso: Argumentación (HUM113)

Horario: 0742

Comisión: 742A

Profesor: Carlos Salinas

Jefe de Práctica: Daniela Dolorier

SEMESTRE 2020-2

Tema específico

¿Realmente es útil y necesario incluir un discurso en torno al Conflicto Armado Interno en la enseñanza del curso de historia en las escuelas peruanas?

Postura

Incluir un discurso en torno al conflicto armado interno en las escuelas peruanas es útil y necesario.

Esquema completo

PRIMER ARGUMENTO: POR DEFINICIÓN

Respaldo 1:

Definición de “memoria social” según Ortiz:

La “memoria social” es una “conciencia” que se construye a partir de la acumulación e intercambio de diversas experiencias, ideas, lecturas y valores recibidos y asumidos, los cuales pueden ser producto de experiencias personales o de interacciones con la comunidad.

Estrategia (s) de confianza en la descripción de la situación o del texto escogido:

- Autoridad y experiencia: Manuel Ortiz es un docente español, especialista en historia contemporánea. Asimismo, ha realizado estudios amplios en materia de memoria y su especial relación con épocas de conflicto en su país.
- Consenso con otro autor: Leone coincide con uno de los puntos que denota Ortiz sobre la memoria.

Respaldo 2:

El Conflicto Armado Interno es un tema que no se presenta en el currículo escolar peruano, y si lo hace, se lo presenta de manera superficial.

Estrategia (s) de confianza en la descripción de la situación o del texto escogido:

- **Citado de textos escolares elaborados por la MINEDU:**
 - Libro de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de Nivel 1 de 2018.
 - Libro de Desarrollo Personal Ciudadano y Cívica 4to de Secundaria de 2019
 - Programación anual de Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto Grado de Secundaria del área de Historia, Geografía y Economía - 2015
- **Citado de autoras “alejadas”, pero expertas en el tema:**
 - Denise Bentreto y Mariana Schulze, han realizado diversas investigaciones en torno a la enseñanza de periodos de violencia en las escuelas, con especial concentración en países africanos. Sin embargo, no posee relación directa con el Conflicto Armado Interno de Perú.
 - Mneesha Gellman, ha realizado estudios sobre el impacto de la cultura del silencio en Sierra Leona.

Razón: La incorporación del tema del CAI en las escuelas contribuye a la construcción de un discurso más cercano a la realidad, sobre aquello que llamamos “memoria colectiva”, lo cual ayudará a la formación de ciudadanos que sean críticos de su pasado y realidad peruana.	Vinculación con la postura e impacto en el lector Al ser necesaria y útil la memoria social en la construcción de un discurso completo en torno al conflicto, es preciso introducir la enseñanza del CAI en las escuelas en base a ello.
---	--

SEGUNDO ARGUMENTO: DE GENERALIZACIÓN

Razón: La exclusión de un discurso en torno al CAI en las escuelas peruanas, refuerza las diferencias sociales y, por ende, la desunión. Ello afecta la inserción de los alumnos en un país que es característico por su multiculturalidad, además de debilitar el proceso de abstracción crítica que le permite entender su presente, en referencia al pasado.	Vinculación con la postura Al evidenciarse las limitaciones que conlleva el ignorar hablar sobre procesos violentos en las escuelas, se logra ser consciente en mayor medida de lo necesario que es incluir un discurso sólido en torno al CAI.
Respaldo 1: Caso de Guatemala, una nación que afronta desde 1997-1998 un proceso de Post-Guerra al cual ha decidido hacer frente a través del “silencio”.	Ethos y pathos -Cita de una autora experta en el Tema: Michelle J. Bellino es profesora de la Universidad de Michigan, especialista en la investigación y análisis de temas de conflicto y violencia, y cómo estos influyen en las nuevas generaciones social y académicamente. En Guatemala, al igual que en Perú, es necesario la inclusión de un discurso en torno al CAI, que permita observar de manera crítica los problemas sociales y de discriminación que jugaron un rol importante durante el conflicto, para ser capaces de superarlos.

<p>Respaldo 2:</p> <p>Caso de Croacia, una nación que se encuentra en un proceso de Post-Guerra desde 1996 y donde muchos de sus textos históricos son anacrónicos y pertenecen al periodo de conflicto, donde la educación era usada como instrumento de control ciudadana.</p>	<p>Ethos y pathos</p> <p>-Cita de una autora experta en el Tema: Dea Maric es docente en la Universidad de Zagreb, especialista en temas sociales y humanísticos. A estudiado a profundidad cómo es enseñada la historia en la sociedad post-conflicto de Croacia.</p> <p>En Croacia, como en Perú es necesario incluir un discurso en torno a procesos históricos violentos, de manera que favorezca al entendimiento de la historia como una herramienta que ayuda al desarrollo de un pensamiento crítico y no como objeto de manipulación.</p>
<p>Respaldo 3:</p> <p>Caso de España, una nación que atraviesa un proceso de Post-Guerra civil, desde la caída del autoritarismo Franco. Si bien muchos docentes son conscientes de la necesidad y utilidad de enseñar estos procesos, se rehúsan a hacerlo.</p>	<p>Ethos y Pathos:</p> <p>-Cita de una autora experta en el tema: Docente especialista en temas de conflictos, violencia y educación. Ha realizado investigaciones sobre la recepción de escenarios de conflictos dentro de las aulas españolas.</p> <p>-Tanto en el caso español, como en el peruano, hay un porcentaje que considera que sí se debe enseñar las etapas de conflicto en las escuelas, pero que son dirigidos por aquel gran porcentaje que prefiere ignorar el tema.</p>

Entre el silencio y la crítica: Una mirada sobre la necesidad y utilidad de discutir el Conflicto Armado Interno en las escuelas peruanas

Valeria Nicolle Yesquén Mayanga

Pontificia Universidad Católica del Perú

a20202239@pucp.edu.pe

La polémica en la que pretendo enmarcar mi ensayo discute la utilidad y necesidad de incluir un discurso en torno al Conflicto Armado Interno (CAI) en el plan de estudios de las escuelas peruanas. La elección de la presente controversia se sustenta en los siguientes motivos: mi interés por este periodo, descubrir cómo se podría entender a través de las humanidades, y una disposición por conocer los pensamientos y sentimientos que embargan a la sociedad respecto al conflicto. Esta polémica surge tras la presentación del nuevo material escolar elaborado por el MINEDU en 2018 para el nivel secundaria y los contenidos que estos mostraban o debían mostrar en torno al proceso histórico. En relación a la polémica tratada, he podido identificar dos posturas.

Por un lado, la primera postura sostiene que es útil y necesario incluir un discurso en torno al CAI en las escuelas. Entre los representantes se ubica la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), Patricia Luque y Francesca Uccelli. La CVR, tras su informe final de 2003, expresó la necesidad de enseñar lo vivido y recomendó usar el mismo como fuente para la reproducción de material educativo. Luque y Uccelli señalan que el ámbito educativo es esencial para la formación ciudadana de los estudiantes, al ser un espacio que promueve la comprensión y reflexión crítica. Asimismo, Uccelli expresa la necesidad de transmitir la historia de manera completa. Estas ideas desarrollan dos argumentos. El primero sostiene que incluir una narrativa sobre el CAI sería útil porque permitiría conocer el panorama histórico completo en torno a la violencia que se ejerció por parte de los grupos terroristas y las fuerzas militares, no solamente una parte de la historia. Esto porque no se trató de una “lucha contra el terrorismo”, sino de un Conflicto Armado Interno que involucró diversos y complejos actores (Gurmendi 2013: 1). El segundo señala que el analizar lo sucedido durante el CAI puede llevar a la reflexión sobre el pasado y reforzar, en el presente, el sentido de ciudadanía en los estudiantes peruanos. La inclusión de un discurso completo expresado en los libros de carácter histórico y literario, no solo otorga una formación académica a los estudiantes, sino que, por su propio carácter humanístico, es capaz de contribuir con la formación ciudadana de los mismos. Pues, este tipo de formación ofrece la posibilidad de ampliar nuestros círculos de reconocimientos, donde no solo el “yo” es humano, sino también el otro (Álvarez 2016: 173).

Por otro lado, la segunda postura sostiene que la inclusión de un discurso en torno al Conflicto Armado Interno en las escuelas peruanas no es útil ni viable. Los principales representantes son el Estado y la clase política, los almirantes Luis Giampietri y Jorge Montoya y, de manera más

reducida, padres de familia. Los primeros han relacionado, desde la época del enfrentamiento, al sistema educativo con el terrorismo, lo cual se debe al papel que jugó este ámbito y sus agentes (docentes) al momento de reproducir la apología terrorista (Uccelli y otros 2013: 47). Giampietri y Montoya se muestran reacios a hablar de los crímenes cometidos por el ejército y a calificarlos como tal (Castro 2018). Un porcentaje de padres de familia señala que no se debería tratar el tema en clase o que debe prevenirse, pero no estudiarse, pues existe la posibilidad de que movilice a los estudiantes hacia una actitud insurgente (Flores 2016: 31-35). En base a las ideas vertidas se identifican dos argumentos. El primero sostiene que muchos de los docentes han estado inmersos en el conflicto, al apoyar a los movimientos insurgentes; por ende, existe el riesgo de que estos realicen una apología al terrorismo. Se vuelve razonable pensar a los docentes como transmisores de la apología terrorista, porque “en el imaginario del poder, [...] estuvieron vinculados al movimiento terrorista más letal de nuestra historia” (Uccelli y otros 2013: 47). El segundo sustenta que el material educativo, que es destinado al tratamiento del CAI, puede incentivar y despertar en los estudiantes un sentimiento de insurgencia terrorista. Esto se postula, porque la reproducción del pensamiento senderista, durante los años del conflicto, se realizó a través de folletos, libros y artículos. Por consiguiente, se teme que los materiales educativos generen las mismas ideas que motivaron al PCP-SL a actuar en la década del 80.

Identificado ello, se observa que la primera postura expresa una ideología liberal, que cree que la educación humanística es la esperanza de nuestra sociedad. En cambio, la segunda está cargada de ideas conservadoras, deseos de establecer un discurso hegemónico sobre la versión oficial de la historia y el miedo a pasar otra situación similar. La postura que elegí y desarrollaré es la primera, porque creo que a través de las humanidades es posible transformar y reforzar nuestra sociedad actual. Esto me lleva a mostrarme menos reacia a la posibilidad de introducir un discurso en torno al CAI en las escuelas peruana. Además, el hecho de no haber vivido esta época, más que a través de las historias familiares, genera en mí más curiosidad, que miedo. Por esa razón, la elección de mi postura podría estar dirigida, por una visión curiosa, y no temerosa, propia de gran parte de la sociedad que vivió este periodo violento. Por ello, a continuación, desarrollaré dos argumentos que sustenten adecuadamente mi posición.

El desarrollo del primer argumento lo realizaré partiendo de la definición ofrecida por el docente español Manuel Ortiz, especialista en historia contemporánea. Él ha realizado amplios estudios en los que relaciona la memoria con las épocas de conflicto en su país. Es así como Ortiz explica que la “memoria social” es una “conciencia” que se construye a partir de la acumulación e intercambio de diversas experiencias, ideas, lecturas y valores recibidos y asumidos, los cuales pueden ser producto de experiencias personales o de interacciones con la comunidad (2006: 179). Leone (2000) coincide al señalar que “no consiste principalmente en

procesos de almacenamiento y recuperación de información o de imágenes del pasado, sino que implica de forma directa la re-significación de las mismas y la integración de esos recuerdos a la vida cotidiana personal y colectiva” (citado en Gaborit 2006: 10). En base a ello, sustentaré por qué se necesita desarrollar una memoria social en nuestro país, y en especial en las escuelas, en torno al Conflicto Armado Interno.

En primera instancia, de no desarrollar una memoria social existe el riesgo de perpetuar una cultura de silencio en la sociedad peruana, en torno al conflicto. En nuestro país existe una gran reticencia a hablar de esta época, especialmente en las escuelas, y de realizarse, son pocos los acontecimientos mencionados. Asimismo, suelen ser descritos de manera ligera y poco desarrollada. Esta situación se traduce en un escenario donde la cultura del silencio parece comenzar a imperar, por medio de un discurso que condena a los ciudadanos a olvidar. Como se puede evidenciar en la Programación Anual de los diferentes niveles de educación secundaria, en el área de Historia, Geografía y Economía del año 2015, en ninguna de las unidades a tratar se hace referencia al CAI. Solo se hacen menciones a procesos como los movimientos populares durante la República Aristocrática, y de amenazas a la democracia como los diferentes golpes de Estado que se llevaron a cabo durante el siglo XX, en los planes de cuarto y quinto respectivamente (MINEDU 2015c; 2015d). En segundo grado, solo se trata el origen de la democracia y en tercero, las revoluciones liberales a lo largo del mundo (MINEDU 2015a; 2015b). De igual manera, en el libro de Desarrollo Personal Ciudadano y Cívica de 4to de Secundaria de 2019, tampoco se menciona el CAI en ningún momento. Esto resulta inconsistente, debido a que hay secciones orientadas a hablar sobre Derechos Humanos, Democracia y Seguridad Ciudadana. Respecto al primer tema, únicamente se hace mención a los DDHH de los inmigrantes y se tratan problemas como la xenofobia, racismo y discriminación, que atentan contra la dignidad de la persona (MINEDU 2019a: 169-173). Sobre el segundo, se hace reiterada mención de la importancia que tiene la democracia y la necesidad de ser resguardada, especialmente por el Estado (MINEDU 2019b). El tercero está relacionado con el segundo, en esa sección se aborda la seguridad ciudadana como una necesidad que favorece la convivencia pacífica y democrática en el Perú. Por ello, autoridades como la Policía Nacional, el Serenazgo e incluso las rondas vecinales, son de especial importancia para tratar problemas que amenazan esa seguridad, como el caso de la delincuencia. Sin embargo, no se hacen menciones al terrorismo o conflictos violentos armados (MINEDU 2019b: 187). Entonces, como sostiene Gellman – quien ha analizado el impacto de la cultura del silencio sobre la violencia vivida en Sierra Leona–, esta carencia de un discurso que gire en torno a épocas significativas de violencia, contribuyen a que se construya una sociedad en la que todos parecen saber lo sucedido, pero nadie parece querer hablar de ello (2016: 142). Por esta razón, se vuelve una necesidad inmediata el desarrollo de una memoria colectiva que inserte un discurso completo en la sociedad y escuelas, en torno al CAI. De lo contrario, la cultura del silencio va a terminar incapacitando a los ciudadanos, de manera que, las futuras generaciones

no tendrán las competencias y herramientas necesarias para reconocer su pasado. Y si eso no sucede, entonces, no se desarrollará una reflexión crítica en torno a los errores cometidos y se vuelve imposible avanzar. Sin una historia que comprender y sobre la que aprender, la sociedad está condenada a estancarse en su miedo e ignorancia.

En segunda instancia, existe la posibilidad de que se perpetúe la difusión de una historia manipulada, en la que se favorezca a uno de los agentes que ejercieron la violencia, en nuestro caso, el Estado Peruano y el Ejército. Aquí, la construcción de la memoria social, que concierne diversos puntos de vista e interpretaciones, se ve limitada y contrariada por la difusión de un discurso hegemónico que establece una “memoria oficial”, o como algunos de sus partidarios suelen llamarla, “memoria salvadora” (Ibagón 2020: 106, Portugal y Uccelli 2019: 21). A través de este discurso se reprime parte de la violencia – ejercida por el “salvador” –, con el objetivo de justificar y exaltar sus acciones. Pues, desde su perspectiva, fue la contraparte quienes los “obligaron” a actuar así, al ser los primeros en atacar la soberanía y el pueblo peruano. Un caso concreto, en el que se puede evidenciar ello, es el texto escolar de Primer grado de Secundaria, propuesto por la MINEDU en 2018. En primer lugar, se opta por hablar únicamente de “terrorismo”, mas no de Conflicto Armado Interno. Al hacer aquello, se excluye de la violencia ejercida a actores como el Ejército Peruano y el Estado en general (MINEDU 2018: 190-192). Además, los conceptos que brinda el material sobre el terrorismo no están contextualizados, son bastante débiles y no son apoyados por lo dictado en el Derecho Internacional Humanitario (Castro 2018). Asimismo, a lo largo del capítulo, se enumeran atentados violentos ejercidos por SL y el MRTA - y suscribo a la palabra enumerar porque no son descritos a profundidad -, pero, se ignoran hechos como la matanza del Frontón o de la Cantuta, los cuales fueron llevados a cabo por fuerzas especiales del Ejército Peruano. Hechos en los que también se cometieron violaciones a los DDHH (MINEDU 2018). En relación a esta invisibilización, Uccelli (2018) también señala, que el libro ofrece “soluciones mágicas” para el terrorismo, por no decir que no mencionan concretamente cómo fue combatido. Además, hace énfasis en una clara alteración de datos, pues se muestran cifras reducidas sobre las víctimas, señalando solo 30 mil, cuando fueron alrededor de 69 mil (Citado en Castro 2018). Es preciso mencionar también, la inclusión de un gráfico ilustrativo sobre el número de víctimas según sexo y edad en Huánuco, en el cual no se hace una mención y diferenciación de sus agresores, todo se lo atribuyen a los grupos terroristas (MINEDU 2018: 197). Entonces, se difunde en la sociedad una historia algo maniquea, donde el Estado es “el bueno” y los grupos terroristas, los únicos “malos”. Bentreto y Schulze, han estudiado el tema de enseñar el conflicto en las escuelas y coinciden en que los Estados suelen discurrir en la implementación de la enseñanza de temas referentes a la paz y la guerra. Muchas veces, estos se encuentran basados en la enseñanza de una historia hegemónica, lo cual no tiene utilidad si no se pone énfasis en reforzar un discurso que sea crítico con su pasado (en todos los sentidos) para poder aspirar al desarrollo de una verdadera cultura de paz que promueva un real avance social (2016: 16). Así, se evidencia nuevamente la

necesidad y utilidad de introducir un discurso, basado en la construcción de una memoria social sin límites. De esa manera, se evita el desarrollo de una sociedad basada en ideas erróneas que la pueden llevar a replicar este discurso en el que las acciones del “bueno” siempre están justificadas. En otras palabras, es útil y necesario porque nos impide reincidir en un tipo de violencia, la supuesta “justificada”. De lo contrario, el futuro de la sociedad se ve limitado a gozar únicamente de un “pseudo-avance”, pues solo existe una consciencia y comprensión parcial de la historia.

Entendidos estos puntos, la cuestión surge en torno a la utilidad y necesidad de introducir un discurso, basado en la memoria colectiva, que promueva el conocimiento del CAI en las escuelas peruanas. Esta introducción ofrecerá a los estudiantes, futuros miembros activos de la sociedad peruana, diferentes perspectivas para analizar su pasado de forma crítica. Para Jave, “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” (2015: 6). Por consiguiente, se reducen las probabilidades de reincidir en un conflicto de esta magnitud. Aunque, es preciso aclarar que no se trata de una solución mágica que desaparecerá la violencia inmediatamente, lo cierto es que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y conscientes. De manera que, sean capaces de establecer las bases de una cultura de paz, sostenida por el reconocimiento y respeto del carácter humano propio y del otro.

El segundo argumento lo desarrollaré partiendo de la idea que sostiene Lerch –socióloga especialista en educación cívica, social y emergencias humanitarias internacionales– respecto a la enseñanza de periodos de conflicto en cursos de historia o relacionados. Ella logra identificar que es propio de los tiempos contemporáneos el comenzar procesos masivos de integración multicultural, dentro de una comunidad nacional diversa y la propia internacional. Procesos que han sido llevados a cabo a través de la inclusión de un discurso donde no hay más un “ellos” y “nosotros”, sino un reconocimiento de uno mismo en el otro, en los textos escolares. Asimismo, determina que es mucho más difícil superar el discurso excluyente en países que han sufrido procesos de violencia, que aquellos que no los han experimentado, al menos no en los dos últimos siglos (Lerch 2016: 31-41). En ese sentido, la exclusión de un discurso en torno al CAI en las escuelas peruanas, refuerza las diferencias sociales y, por ende, problemas como la discriminación y el racismo. Ello dificulta la inserción de los alumnos en un país que es característico por su multiculturalidad, además de debilitar el proceso de abstracción crítica que le permite entender su presente, en referencia al pasado. Para respaldar este argumento recurriré a tres países que también han pasado por procesos violentos en su cercana historia.

El primero es el caso de Guatemala. Dicho país se vio inmerso en una guerra que duró cerca de 36 años, desde 1960 hasta 1996. Los principales protagonistas de este escenario fueron, el

movimiento guerrillero rebelde de izquierda y el Estado militar, paramilitar y Fuerzas Policiales Guatemaltecas. Durante este conflicto hubieron alrededor de 200 mil víctimas, la mayoría de las cuales eran civiles, muchos indígenas, propios de zonas rurales (Bellino 2016: 178). Actualmente, existe una brecha entre las comunidades mayas e indígenas y la sociedad mestiza. No solo en temas raciales, sino en imaginarios que relegan al indígena el papel de colaborador con el grupo guerrillero. Asimismo, en temas educativos, muchos profesores mayas luchan por introducir un discurso en torno al conflicto dentro de sus escuelas, mientras los profesores de ciudad se rehúsan a hacerlo. Pues, según estos últimos, fue un proceso que no vivieron completamente y que no está ligado a ellos. Es un tema “del que nadie debe o tiene por qué hablar”. Aunque, en los últimos años se ha buscado romper las brechas culturales y raciales dentro del propio país, con acciones como la represión de expresiones que se refieran en pasado a la comunidad maya, la carencia de un discurso dentro de las escuelas a nivel nacional, reducen el impacto que puedan tener acciones como esas (Bellino 2016: 178). Además, medidas restrictivas no son lo suficiente para romper con brechas tan grandes como las culturales y raciales que han venido siendo inculcadas y solidificadas a través de la historia. Para ello, es preciso recurrir a la deconstrucción de los mismos imaginarios que han originado las brechas, y un lugar preciso para aquella labor, son las escuelas. De lo contrario, el desconocimiento y el miedo seguirán reforzando el desarrollo de una sociedad separada, en una sola nación.

El segundo caso es el de Croacia. Allí se blandió una guerra que duró desde 1991 hasta 1995. Este proceso estuvo ligado a conflictos respecto a la independización de dicho país y el no reconocimiento del nuevo Estado de muchas comunidades y culturas internas (Maric 2016: 87). En cuanto al aspecto educativo, durante la época del conflicto, el autoproclamado gobierno demócrata de Croacia, uso los textos escolares y el sistema educativo en general, como una herramienta que buscaba ablandar a la sociedad e insertarles ideas. De manera que, puedan ejercer un mayor control sobre la misma. En los textos escolares, predominan ideas de una nación y cultura única, exenta de variables y diversidad. Pues durante el conflicto, esa diversidad era la que reclamaba una separación y su propia independencia. No se concebía a la nación como un espacio en el que varios grupos étnicos vivían, sino que se les trató de imponer una sola cultura. El problema surge con el hecho de que dichos textos no han sido actualizados, a pesar de que se es consciente de que las ideas que allí rezan, estuvieron sesgadas por intereses políticos. Además, las nuevas ediciones que publican, contienen aún, si bien ideas algo diferentes a las primeras, un discurso en el que lo diferente fue la principal amenaza para Croacia en este periodo histórico. Eso constituye un peligro, pues como señala Maric, la transmisión de un falso discurso o anacrónico, falla al tratar de superar las etapas de violencia y favorece al desarrollo de tensiones sociales que pueden desembocar en nuevos conflictos (2016:86).

El tercer caso hace referencia a la Guerra Civil (1936-1939) que tuvo lugar durante el Régimen autoritario de Francisco Franco. Este fue uno de los conflictos más violentos y sangrientos en la historia española (Magill 2016: 258). Durante este periodo, al igual que en Croacia, la educación fue usada como una herramienta de sometimiento. La diferencia es que en España se juzgaron los hechos ocurridos y se les dio reconocimiento a las víctimas. Sin embargo, hace falta más que juicios y reconocimientos para alcanzar una plena reconciliación social post-guerra. Y aunque se ha visto un reciente y creciente interés por enseñar y estudiar este periodo, la atención que se le ha otorgado no es congruente con la magnitud de violencia y horror que se vivió durante esos años (Magill 2016: 257). Si bien en España no hay conflictos entre comunidades étnicas autóctonas, lo que sí existen son grupos divididos, especialmente de docentes, entre enseñar o no la Guerra Civil. Existe un grupo que se detiene por miedo, otros, se rehúsan a enseñarlo porque lo creen innecesario para el aprendizaje humanístico de los alumnos, otros son conscientes de que es necesario, pero no se aventuran y en un pequeño porcentaje existen aquellos que saben de su importancia y se arriesgan a enseñarlo (Magill 2016: 261-279). Esa división en la plana docente nacional, es un reflejo de las propias ideas de la sociedad. En ese sentido, se vuelve imposible enseñar la historia y como se ha mencionado, se han abierto brechas entre la sociedad, unas de índole sentimental, psicológico, político y social. Así tenemos un caso más de sociedad fracturada. Porque tal y como sostiene Magill, si bien los docentes son conscientes de que la historia puede contribuir en la formación y promoción de una mayor democracia entre los jóvenes, en la práctica, no realizan conexiones entre el pasado reciente y la España contemporánea (2016: 261).

Como se ha podido evidenciar, evitar hablar sobre periodos de violencia no es el camino más viable hacia la anhelada Reconciliación nacional. El silencio, el olvido, la desconexión entre pasado y presente, no favorecen en nada el avance del país, obstaculizan la superación de dichos traumáticos eventos. Por ello, la educación y la inclusión de un discurso que trate los conflictos violentos es de las mejores herramientas que podrán contribuir a aquellos deseos. Gobiernos como los de Croacia y España, durante las etapas de conflicto, vieron el potencial que tenía el ámbito educativo, por eso buscaron mantenerlo bajo su control. Nosotros deberíamos hacer lo mismo, pero con un enfoque distinto, uno en el que la historia, el aprender del pasado, sea la clave para lograr una mayor integración, una ciudadanía más crítica y la tan deseada Reconciliación. Sin excluir otro tipo de medidas que puedan ser promovidas desde el plano legal y político (como la norma de Croacia y el reconocimiento de delitos y víctimas por el estado español).

En conclusión, se hace evidente la necesidad y lo útil que puede llegar a ser la inclusión de un discurso en torno al CAI en las escuelas peruanas. Esa inclusión, basada en la construcción de una memoria colectiva, contribuirá a la formación de ciudadanos críticos de su pasado y

presente, de manera que, hagan de su futuro cercano y lejano algo mejor. Asimismo, fortalece la integración de la sociedad, facilita la inserción de los estudiantes en una sociedad diversa, donde las diferencias no son sinónimo de conflicto. Y finalmente, favorecerá el avance del país en términos de reconciliación, a diferencia de acciones que promuevan una cultura de silencio o que insistan en romper las relaciones entre pasado y presente. Las ventajas que brinda la educación son ciertamente ilimitadas, pero una de carácter humanista lo es aún más, porque más allá de “factores productivos”, somos seres humanos. En ese sentido, cursos como la historia nos brindan una oportunidad de conocer hechos que no vivimos, pero que, al haber sido cometidos por seres humanos, tienen factores que puedan implicar una reincidencia. Por eso, al conocerlos y analizarlos, habrá más posibilidades de desarrollar una conciencia crítica que nos mueva a adaptar aquello favorable y evitar aquello que nos provoca dificultades, incertidumbres, odio, e incluso, muerte. Porque la ignorancia nos obliga a movernos por instinto, entre distintas variables, “desconocidas”, y en ese prueba y error, podríamos volver a caer en las mismas equivocaciones de nuestros antepasados.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Sebastián

2016 “Martha Nussbaum y la educación en humanidades”. *Analecta política*. Lima, volumen 6, número 10, pp. 167-178. Consulta: 17 de setiembre de 2020.

<https://doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>

BELLINO, Michelle

2016 “Learning through Silence in “Postwar” Guatemala”. En BENTROVATO, Denise, Karina KOROSTELINA y Martina Schulze. *History Can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Gotinga: V&R unipress GmbH, pp. 177-190. Consulta: 26 de noviembre de 2020.

https://www.researchgate.net/publication/330688844_History_Can_Bite_History_Education_in_Divided_and_Postwar_Societies

BENTROVATO, Denise y Martina Schulze

2016 “Teaching about a Violent Past. Revisiting the Role of History Education in Conflict and Peace”. En BENTROVATO, Denise, Karina KOROSTELINA y Martina Schulze. *History Can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Gotinga: V&R unipress GmbH, pp. 141-155. Consulta: 21 de octubre de 2020.

https://www.researchgate.net/publication/330688844_History_Can_Bite_History_Education_in_Divided_and_Postwar_Societies

CASTRO, Jonathan

2018 “Minedu elabora material escolar que omite violaciones de DD.HH. y opiniones conservadoras sobre género”. *Ojo Público*. Lima, 22 de junio. Consulta: 30 de octubre de 2020.

<https://ojo-publico.com/740/minedu-elabora-material-escolar-que-omite-violaciones-de-ddhh-y-opiniones-conservadoras-sobre>

FLORES, Geraldo

2016 *Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano (1980 - 2000) en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín): un estudio para la memoria en la educación*. Tesis de maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 17 de setiembre de 2020.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/7795>

GABORIT, Mauricio

2006 “Memoria histórica: Relato desde las víctimas”. *Pensamiento Psicológico*. Cali, volumen 2, número 6, pp. 7-20. Consulta: 21 de octubre de 2020.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100602>

GELLMAN, Mneesha

2016 “Only Looking Forward: The Absence of War History in Sierra Leone”. En BENTROVATO, Denise, Karina KOROSTELINA y Martina Schulze. *History Can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Gotinga: V&R unipress GmbH, pp. 141-155. Consulta: 21 de octubre de 2020.

https://www.researchgate.net/publication/330688844_History_Can_Bite_History_Education_in_Divided_and_Postwar_Societies

GURMENDI, Alonso

2013 “Lucha contrasubversiva en el Perú: ¿Conflicto armado o delincuencia terrorista?”. *Themis – Revista de Derecho*. Lima, año 48, número 63, pp. 109-129. Consulta: 30 de setiembre de 2020.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2569638

IBAGÓN, Nilson

2020 “Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América”. *Guillermo de Ockham*. Cali, volumen 18, número 1, pp. 103-114. Consulta: 30 de setiembre 2020.

<https://doi.org/10.21500/22563202.4404>

JAVE, Iris

2015 *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula (Institución Educativa los Andes Huancasancos, Ayacucho)*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Consulta: 17 de setiembre de 2020.

<https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2017/08/21180004/guia-ayacucho-interiores-version-final.pdf>

LERSH, Julia

2016 “Embracing Diversity? Textbook Narratives in Countries with a Legacy of Internal Armed Conflict, 1950 to 2011”. En BENTROVATO, Denise, Karina KOROSTELINA y Martina Schulze. *History Can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Gotinga: V&R unipress GmbH, pp. 31-43. Consulta: 26 de noviembre de 2020.

https://www.researchgate.net/publication/330688844_History_Can_Bite_History_Education_in_Divided_and_Postwar_Societies

MAGILL, Claire

2016 “Approaches to Teaching the Civil War and Franco Dictatorship in Contemporary Spain”. En BENTROVATO, Denise, Karina KOROSTELINA y Martina Schulze. *History Can Bite. History Education in Divided and Postwar Societies*. Gotinga: V&R unipress GmbH, pp. 257-286. Consulta: 26 de noviembre de 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2019a “Reflexión Ética, Derechos Humanos y Convivencia”. *Desarrollo Personal Ciudadano y cívica de Cuarto de Secundaria*. Lima, pp. 145-176. Consulta: 25 de noviembre de 2020.
<https://www.slideshare.net/YhonG1/desarrollo-personal-ciudadano-y-civica-4-de-secundaria>
- 2019b “Democracia: Estado y Participación Ciudadana”. *Desarrollo Personal Ciudadano y cívica de Cuarto de Secundaria*. Lima, pp. 177-214. Consulta: 25 de noviembre de 2020.
<https://www.slideshare.net/YhonG1/desarrollo-personal-ciudadano-y-civica-4-de-secundaria>
- 2018 “¿Qué es la violencia terrorista y cómo nos afecta?”. *Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de Primero de Secundaria*. Lima pp. 190- 199. Consulta: 25 de noviembre de 2020.
<https://es.scribd.com/document/382362809/Desarrollo-Personal-Ciudadania-y-Civica-NIVEL-1>
- 2015a *Programación Anual de Segundo grado de Secundaria de 2015*. Lima. Consulta: 25 de noviembre de 2020.
<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/secundaria/unidad01/historia/segundogrado/hge-2-programacion-anual.pdf>
- 2015b *Programación Anual de Tercer grado de Secundaria de 2015*. Lima. Consulta: 25 de noviembre de 2020.
<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/secundaria/unidad01/historia/tercergrado/hge-3-programacion-anual.pdf>
- 2015c *Programación Anual de Cuarto grado de Secundaria de 2015*. Lima. Consulta: 25 de noviembre de 2020.

<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/secundaria/unidad01/historia/cuartogrado/hge-4-programacion-anual.pdf>

2015d *Programación Anual de Quinto grado de Secundaria de 2015*. Lima. Consulta: 25 de noviembre de 2020.

<http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/sesiones2016/pdf/secundaria/unidad01/historia/quintogrado/hge-5-programacion-anual.pdf>

ORTIZ, Manuel

2006 “Memoria social de la guerra civil: la memoria de los vencidos, la memoria de la frustración”. *Historia Actual Online*. Cádiz, número 10, pp. 179-198. Consulta: 21 de octubre de 2020.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2195714>

PORTUGAL, Tamia y Francesca Uccelli

2019 “Memorias, temores y silencios: el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela”. *Tarea - Revista de Educación y Cultura*. Lima, número 98, pp. 18-24. Consulta: 21 de setiembre 2020.

<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1156>

UCCELLI, Francesca y otros

2013 “Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho”. *IEP Documentos de trabajo*. Lima, número 203, pp. 1-60. Consulta: 17 de setiembre de 2020.

http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2444/2013_UCCELLI_Secretos%20a%20voces%20Memoria%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20colegios%20p%C3%BAblicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RÚBRICA DE CALIFICACIÓN DEL TRABAJO FINAL

Criterios	Descripción	Logrado	En proceso	En inicio	Puntaje
Coherencia y cohesión textual	Elabora un texto, en los tres niveles (local, global y pragmático) ¹ , coherente y cohesionado, cuyas partes cumplen con las estructuras brindadas en clase para cada una de sus funciones textuales.	Hasta 4	Hasta 2	Hasta 1	
Solidez argumentativa	Desarrolla los respaldos de sus argumentos, que se ajustan a la realidad histórica y social que describen, de modo suficiente y, con ello, demuestra dominio del tema.	Hasta 5	Hasta 2.5	Hasta 1.5	
	Establece una relación clara y lógica entre los respaldos, de modo que estos sostienen las razones planteadas para fundamentar la postura. Asimismo, refuta de manera efectiva las ideas contrarias a su argumentación.	Hasta 3	Hasta 1.5	Hasta 1	
Intertextualidad: diálogo y originalidad	Contribuye de manera personal en un debate relevante en el área que ha precisado a través de un diálogo con autores diversos, cuyas voces inserta en su discurso siguiendo las convenciones académicas, tanto para respaldar su postura como para presentar las ideas contrarias a la suya (refutación).	Hasta 3	Hasta 2	Hasta 1	
	Incluye, como mínimo, diez fuentes académicas adecuadamente citadas y referidas en la bibliografía de acuerdo con la Guía PUCP.	Hasta 2	Hasta 1	Hasta 0.5	
Uso estratégico del lenguaje	Usa el lenguaje de modo estratégico para ser convincente empleando las prácticas discursivas más convenientes para sostener aquello que quiere demostrar (uso de definiciones, construcción de generalizaciones, uso de argumentos pragmáticos, uso de analogías).	Hasta 3	Hasta 2	Hasta 1	
Convenciones normativas del español	Considerando el tipo y la recurrencia del error, así como cuánto afecte este el sentido, se sancionará no cumplir con las convenciones normativas de la lengua española (uso de signos de puntuación, reglas ortográficas y reglas de construcción oracional) con un descuento de hasta cuatro puntos en la nota final. (Hasta -4)				
Convenciones de esta evaluación	Se sancionará con un descuento de hasta dos puntos el no cumplir con las convenciones estipuladas para esta evaluación: extensión del trabajo (mínimo 3000 palabras y máximo 4000 palabras), tipo de letra, interlineado, márgenes, carátula. (Hasta -2)				
NOTA FINAL					

¹ En el nivel local, se alude a un plano microtextual (que las ideas expresadas como frases u oraciones vayan construyendo sentido con las anteriores y con las posteriores); en el global, a un plano macrotextual (que cada apartado del texto construya sentido con las partes previas y posteriores); en el pragmático, a la adecuación del discurso al contexto comunicativo (expectativas, condiciones comunicativas, características del género discursivo ensayo de opinión en el ámbito académico formativo).