UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the master thesis:

Sanchez Carmelino, Ana Favia; Santisteban, Antoni (dir.). *Los discursos sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno en Perú: contradicciones, necesidades y esperanzas.* (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Recerca en Educació). 115 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336595

under the terms of the license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Trabajo Final de Máster

Los discursos sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno en Perú: contradicciones, necesidades y esperanzas

Maestría en Investigación en Educación

Didáctica de las Ciencias Sociales

Autora:

Sanchez Carmelino, Ana Favia

AnaFavia.Sanchez@autonoma.cat

Tutor:

Santisteban Fernández, Antoni

09 de julio del 2026

Con amor para

Jonathan, Asunta y Pedro

31.

Cuando el ruido de nuestro orgullo sea detenido, podremos oír a los abatidos por la fuerza. Y los muertos nos murmuran. Desde un lugar tan próximo como nuestras bocas.

José Carlos Agüero, Persona (2025)

índice

Resumen 6

Palabras Clave 6

Introducción 7

Parte I. Diseño de la investigación 8

1. Justificación 8
2. Pregunta, supuestos y objetivos de la investigación 9
   2.1. Preguntas de investigación 9
   2.2. Supuestos orientadores de la investigación 10
   2.3. Objetivos de la investigación 11
3. Marco teórico 13
   3.1. El Conflicto Armado Interno: Memoria en la enseñanza 13
   3.2. La enseñanza de historias difíciles en el aula 15
   3.3. El currículo y el texto escolar como dispositivos de memoria 19
   3.4. El profesorado: representaciones, temores y agencia 22
4. Marco metodológico 24
   4.1. Tipo de investigación 25
   4.2. Contexto de la investigación 25
   4.3. Muestra 25
   4.4. Instrumentos de recolección de información 27
   4.5. Procedimiento de análisis de la información 28
   4.6. Triangulación 29
   4.7. Limitaciones del estudio 29
   4.8. Consideraciones éticas 30

Parte III. Resultados de la investigación 32

5. Resultados de la investigación 32
   5.1. Resultados documental 32
   5.2. Resultados del cuestionario 36
   5.3. Resultados de entrevistas 38
   5.3.1. Perfil de los entrevistados y contexto biográfico 38
   5.3.2. Concepciones sobre el currículo y el texto escolar 39
   5.3.3. Estrategias pedagógicas y fuentes de información 40
   5.3.4. Obstáculos y temores en la práctica docente 41
   5.3.5. Posicionamientos ante la controversia 42
   5.3.6. Agencia pedagógica y esperanzas 43

Parte IV. Discusión de resultados y conclusiones 44

6. Discusión de resultados 44
7. Conclusiones 49
8. Referencias 54
Anexos 59

Resumen

La enseñanza del Conflicto Armado Interno peruano (1980-2000) en las escuelas públicas constituye un desafío pedagógico, ético y ciudadano, pues el período sigue siendo objeto de una disputa política y social activa. Ante ello, la investigación analiza cómo se configuran los discursos sobre su enseñanza en el currículo oficial, el texto escolar de Ciencias Sociales de quinto de secundaria y las voces docentes de instituciones públicas, a través de un enfoque cualitativo que combina el análisis documental, un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelan un patrón consistente de omisión articulada en los tres niveles: el currículo no nombra explícitamente el conflicto en ningún desempeño, subsumiéndolo bajo fórmulas genéricas que trasladan al docente la responsabilidad del enfoque; el texto escolar prioriza el trabajo con fuentes y el tiempo histórico sobre el análisis de causas múltiples, la asignación de responsabilidades y las posibles construcciones de diversos futuros; y los discursos docentes reproducen esta jerarquía, aunque algunos muestran una agencia pedagógica significativa mediante el uso del Informe de la CVR, testimonios de víctimas o la visita al Lugar de la Memoria. Las principales dificultades reportadas son la resistencia familiar, la escasez de tiempo y el clima de intolerancia política asociado al *terruqueo*. La conclusión central es que el sistema educativo ha optado por la ambigüedad antes que por el posicionamiento, generando una enseñanza profundamente desigual que depende, en última instancia, del compromiso ético-pedagógico de cada docente, sin que exista un respaldo institucional que garantice un abordaje crítico y éticamente informado del período para las y los estudiantes.

Palabras Clave

Discursos; Conflicto Armado Interno; Historia difícil; Memoria

Introducción

La relación entre la educación histórica y los pasados traumáticos plantea preguntas incómodas que la escuela no siempre está preparada para responder. En el caso peruano, la enseñanza del terrorismo condensa esa incomodidad con particular intensidad. La falta de consenso sobre cómo denominar el conflicto, las dificultades que enfrentan los docentes para abordarlo en el aula y la presión política que, en los últimos años, ha buscado orientar su tratamiento en una dirección determinada configuran un problema pedagógico que es, al mismo tiempo, un problema ético y ciudadano.

Ante este escenario, la presente investigación analiza cómo se construyen los discursos sobre la enseñanza del periodo de violencia en escuelas públicas peruanas. El foco está puesto en la intersección entre tres fuentes: el currículo oficial, el texto escolar del área de Ciencias Sociales para quinto de secundaria y las voces del propio profesorado. Conocer cómo piensan y hablan las y los docentes sobre lo que enseñan no es solo una pregunta académica, se convierte en una necesidad para la agencia histórica en un país donde la disputa por el sentido del pasado se intensifica.

La investigación se inscribe en la línea de enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas socialmente relevantes del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Gredics) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es así como para abordar el problema, el trabajo se organiza en cuatro partes que responden a una lógica progresiva. La primera parte presenta el diseño de la investigación, donde se justifica la pertinencia del estudio, se formulan las preguntas y supuestos que lo guían, y se establecen los objetivos. La segunda parte desarrolla el marco teórico, que articula las nociones de memoria, historia difícil y currículo como dispositivo de memoria, y el marco metodológico, que detalla el enfoque cualitativo, los instrumentos y el procedimiento de análisis. La tercera parte expone los resultados obtenidos a partir del análisis documental, el cuestionario y las entrevistas al profesorado. Finalmente, la cuarta parte ofrece la discusión de los hallazgos, las conclusiones y las líneas futuras de investigación, estableciendo un diálogo entre la evidencia empírica y el marco teórico que permite responder a los objetivos planteados.

Parte I. Diseño de la investigación

1. Justificación

El problema que orienta el presente trabajo del final de la maestría tiene raíces personales antes de ser académico. Quien suscribe cursó la educación secundaria en una escuela privada de orientación religiosa en Lima Metropolitana, donde el período violento que sacudió al país entre 1980 y 2000 fue abordado de manera predominantemente memorística, fechas, nombres y eventos sin contexto, sin víctimas con rostro y sin conexión con el presente. Sin embargo, ese silencio escolar convivía con algo muy distinto dentro de casa.

En el ámbito familiar, el tema sí aparecía, aunque de manera fragmentada y contradictoria. Algunos familiares sostenían que el dictador Alberto Fujimori había sido el líder que pacificó el país y que la mano dura era la única respuesta posible frente al terrorismo. Otros, quienes habían vivido esos años en regiones directamente afectadas por la violencia, ofrecían un relato radicalmente distinto: uno en el que las víctimas no eran abstracciones estadísticas sino vecinos, familiares, comunidades enteras sometidas a la violencia tanto de los grupos subversivos como de los propios agentes del Estado.

El ingreso a la educación superior permitió resignificar esa contradicción. El contacto con enfoques académicos y con una comunidad universitaria comprometida con los derechos humanos proporcionó herramientas conceptuales para comprender la complejidad del conflicto y para entender que el vacío pedagógico de la escuela no era neutral; era, en sí mismo, una forma de posicionamiento frente a un pasado que todavía duele y divide.

El contacto posterior con docentes de distintas regiones del país permitió confirmar que esa experiencia escolar no había sido excepcional. Las dificultades para abordar el tema en el aula, el temor a generar controversia o a ser señalado por promover una versión “distinta”, y la influencia de las propias vivencias en la construcción de los discursos sobre el pasado reciente son problemas que la investigación especializada ha documentado. Investigaciones previas han mostrado que estas dificultades no son aisladas ni casuales, sino que responden a un entramado de factores conceptuales, curriculares y políticos que esta investigación se propone explorar.

El contexto más reciente no hace sino confirmar la urgencia del problema. En 2024, el gobierno peruano ordenó revisar los libros escolares con la finalidad de eliminar términos como "conflicto armado interno", "conflicto social", "dictadura", entre otros (Ospina, 23 de mayo del 2024). Al siguiente año, se promulga la ley de amnistía para fuerzas policiales y militares que cometieron crímenes durante el periodo de violencia (Olmo, 14 de agosto del 2025). Asimismo, se inauguró una estatua del dictador Alberto Fujimori, y su hija anunció una nueva candidatura presidencial apelando explícitamente al modelo de gobierno paterno (Gómez, 13 de septiembre del 2025; De La Quintana, 30 de octubre del 2025). Cabe resaltar que, en el momento de redactar esta investigación, la hija del dictador, Keiko Fujimori es la nueva presidenta electa para los próximos cuatro años. Estos hechos evidencian que la escuela se ha convertido en uno de los escenarios principales de la disputa por la memoria histórica. Frente a ese escenario, conocer cómo piensan y hablan las y los docentes sobre lo que enseñan no solo constituye una pregunta académica, sino una necesidad impostergable para la educación.

2. Pregunta, supuestos y objetivos de la investigación

2.1. Preguntas de investigación

La investigación articula una pregunta central: ¿Cómo se configuran los discursos sobre el Conflicto Armado Interno en el currículo, el texto escolar de Ciencias Sociales y el profesorado de instituciones educativas públicas? Lo mencionado parte del reconocimiento de que los discursos del profesorado no surgen en el vacío, sino en interacción con el currículo nacional, el material educativo público, las memorias personales y el contexto institucional y político en que cada docente ejerce su labor.

De esta pregunta general se desprenden cuatro preguntas específicasEn primer lugar: ¿Cuál es el abordaje del Conflicto Armado Interno en las documentaciones curriculares vigentes? En segundo lugar: ¿Cuál es el discurso respecto al Conflicto Armado Interno en el libro escolar de quinto de secundaria del área de Ciencias Sociales? En tercer lugar: ¿Cuáles son los discursos que construyen las y los docentes para abordar Conflicto Armado Interno? ¿Cuáles son su representaciones sociales? Finalmente: ¿Qué similitudes,

contradicciones y/o vacíos existen entre el discurso curricular, el del texto escolar y los discursos docentes para enseñar sobre este período?

2.2. Supuestos orientadores de la investigación

La evaluación de la literatura especializada y el análisis del contexto político y educativo reciente, se formulan cuatro supuestos que orientan inicialmente la investigación con la evidencia empírica recogida. Ha de resaltar que los supuestos constituyen respuestas provisionales a las preguntas planteadas, los cuales orientan la lectura interpretativa de la evidencia empírica recogida, sin pretensión de verificación estadística.

En relación con el tratamiento curricular, se supone que los documentos curriculares vigentes presentan una ambigüedad en el planteamiento del Conflicto Armado Interno, caracterizada bajo denominaciones genéricas que diluyen la especificidad del periodo y trasladan al texto escolar y al docente la responsabilidad de definir el enfoque pedagógico. Aquella ambigüedad respondería tanto a la dificultad de lograr consensos en torno a un pasado controversial, como a la presión de diversos agentes políticos y sociales con intereses en la memoria histórica.

Es así como respecto al discurso oficial presente en los materiales educativos, se plantea que el libro escolar del área de Ciencias Sociales de quinto de secundaria presenta un tratamiento sobre periodo de violencia caracterizado por la evasión de la controversia, priorizando una narrativa descriptiva y factual que omite las dimensiones éticas y políticas del periodo. Lo mencionado sería coherente con la ambigüedad curricular y respondería a la necesidad de evitar conflictos con diversos sectores, así como a las restricciones impuestas por los mecanismos de validación estatal.

En cuanto a los discursos docentes, se sostiene que se configuran a partir de la interacción entre sus propias memorias y experiencias vividas durante el conflicto, su formación inicial y continua, el contexto institucional de la escuela y el clima político nacional. La multidimensionalidad explicaría la heterogeneidad de posturas observada entre el profesorado y la dificultad de establecer pautas únicas para el abordaje pedagógico del periodo. Asimismo, se supone que existen discontinuidades, tensiones o apropiaciones selectivas entre el discurso

del texto escolar y los discursos docentes, las cuales variarían en función de las experiencias personales y profesionales respecto a cada profesor y profesora.

Finalmente, como supuesto transversal, se considera que el temor a generar controversia o a enfrentar denuncias, fáctico o percibido, constituye una barrera significativa que condiciona la manera en que el profesorado aborda pedagógicamente el Conflicto Armado Interno en el aula. Aquel temor, documentado en investigaciones previas, se vería potenciado por el contexto político actual, caracterizado por la censura de contenidos educativos y la promoción de narrativas unilaterales desde sectores con representación parlamentaria.

2.3. Objetivos de la investigación

En coherencia con las preguntas formuladas y los supuestos planteados, la investigación se propone analizar críticamente los discursos, declarados y documentales, en torno a la enseñanza del Conflicto Armado Interno en el área de Ciencias Sociales en escuelas del Estado. Ha de resaltar que la investigación se alinea con la línea de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas del Gredics. En función de ello, se establecen los objetivos que contesta la investigación:

Objetivo General

- Analizar los discursos sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno presentes en el currículo, el texto escolar y el profesorado de la escuela pública.

Objetivos Específicos

- Identificar el tratamiento del Conflicto Armado Interno en los documentos curriculares.
- Caracterizar el discurso del texto escolar público de quinto de secundaria sobre el Conflicto Armado Interno.
- Identificar los discursos docentes respecto a la enseñanza del Conflicto Armado Interno.

- Comparar los diferentes discursos señalando similitudes, contradicciones y necesidades.

Parte II. Fundamentación de la Investigación

3. Marco teórico

3.1. El Conflicto Armado Interno: Memoria en la enseñanza

El conflicto armado interno peruano, también conocido como CAI, constituye uno de los periodos de violencia política más devastadores de la historia difícil de América Latina. Se estima, según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), aproximadamente la muerte y desaparición de sesenta mil personas aproximadamente como consecuencia de aquel proceso, siendo la población quechua hablante y rural la más afectada. Ha de resaltar que las cifras no son simplemente datos estadísticos; son la medida de una fractura social que atraviesa comunidades, familias e identidades, y que aún condiciona el modo en que la sociedad peruana se relaciona con ese pasado.

Si bien se menciona que la violencia fue ejercida tanto por grupos subversivos, como Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, llamado como MRTA, también el informe considera a los agentes del Estado como autores de crímenes de lesa humanidad, lo que hace inviable cualquier relato que atribuya la responsabilidad de manera unilateral. Tal como documentan Uccelli et al., 2013, la sociedad peruana no ha logrado construir un relato compartido sobre ese pasado, y lo que existe en su lugar es una coexistencia tensa de memorias contrapuestas.

Del mismo modo, la tensión se refleja, entre otras cosas, en la dificultad para nombrar el fenómeno. Arrunátegui (2016) y Condori (2017) han mostrado que la denominación no es un asunto meramente técnico. Términos como conflicto armado interno, guerra interna, terrorismo o violencia política no son intercambiables, sino que encierran posicionamientos éticos sobre quiénes fueron víctimas, quiénes victimarios y qué tipo de respuesta mereció la situación. Usar uno u otro término es considerado posicionamiento político en una disputa que excede lo semántico.

Por consiguiente, la disputa por el nombre y por el sentido del pasado tiene también una dimensión política partidaria activa y reciente. Valle (2017) y Arrunátegui (2020) señalan que las memorias en pugna no solo coexisten en el

ámbito social, sino que se materializan en iniciativas institucionales y legislativas que buscan orientar su tratamiento en el sistema educativo. En el 2023, Berrios documentó cómo diversas bancadas del parlamento peruano promovieron proyectos para sustituir el enfoque de memoria histórica por relatos centrados exclusivamente en el terrorismo, presionando además para eliminar determinados términos de los materiales educativos. La búsqueda por homogenizar la historia tuvo como consecuencia de manera legal la publicación de la Ley N.º 31745 (Congreso de la República del Perú, 2023), que declara de interés nacional la enseñanza sobre *la subversión y el terrorismo* en los colegios, privilegiando solo una de las narrativas en disputa con el respaldo del Estado.

> La presente ley tiene como finalidad promover el fortalecimiento del sistema democrático y la identidad nacional, a través de la introducción de los referidos contenidos curriculares en el Currículo Nacional de la Educación Básica, así como el reconocimiento histórico de la lucha contra el terrorismo en el período comprendido entre los años 1980 y 2000 y el logro de la pacificación nacional. (Congreso de la República del Perú, 2023)

La presión por homogenizar la narrativa oficial no se detuvo en el plano legislativo. Como se señaló en la Justificación, en los años siguientes a la promulgación de la ley esta lógica se profundizó a través de medidas administrativas, normativas y simbólicas adicionales, desde la revisión de los términos empleados en los materiales educativos hasta gestos conmemorativos de valor simbólico. Lejos de tratarse de episodios aislados, este conjunto de medidas evidencia que la memoria histórica peruana continúa siendo un campo en disputa activa, cuyo escenario incluye, de manera cada vez más directa, el sistema educativo y sus materiales.

Todo lo mencionado convierte al Conflicto Armado Interno en un objeto de enseñanza singularmente complejo. Carretero y Borrelli (2008) han argumentado que enseñar historia en la escuela no es un acto neutral, puesto que supone siempre una selección entre relatos posibles y, por tanto, una toma de posición respecto a los conflictos que esa historia entraña. Cuando el objeto de estudio es un pasado traumático y políticamente activo, aquella dimensión se vuelve difícil de ignorar. En virtud de ello, Canals y Pagès (2011) y Henríquez y

Pagès (2004) colocan a la docencia como una pieza clave, ya que añaden que el conocimiento histórico escolar no puede limitarse a la transmisión de hechos verificados, retando a que la función y mirada debería ser el de la contribución a la formación de ciudadanos capaces de comprender la complejidad, de reconocer las perspectivas distintas y de accionar con responsabilidad ética frente a las problemáticas del presente. En ese sentido, la enseñanza del Conflicto Armado Interno en Perú no es solo un desafío didáctico, sino una demanda social y ética que interpela forma constante a la escuela como institución de formación de la agencia histórica.

En consecuencia, el concepto de pedagogía de la memoria, elaborado por Goldberg (2021) y Jara (2021) a partir del análisis de contextos donde el pasado reciente sigue siendo objeto de disputa, proporciona un marco útil para pensar en aquella función. Por ese motivo, la pedagogía de la memoria no persigue simplemente que las y los estudiantes conozcan los hechos, si no que se complementa a que el trabajo de la memoria apunte a construir una relación reflexiva con el pasado, que permita reconocer y empatizar el sufrimiento de las víctimas, comprender las condiciones estructurales que hicieron posible la violencia y asumir compromisos y acciones orientados a que esa violencia no se repita. En un contexto como el peruano, donde las políticas de olvido tienen representación parlamentaria y expresión normativa, esta función formativa y preventiva de la escuela adquiere una relevancia que va más allá de lo curricular.

3.2. La enseñanza de historias difíciles en el aula

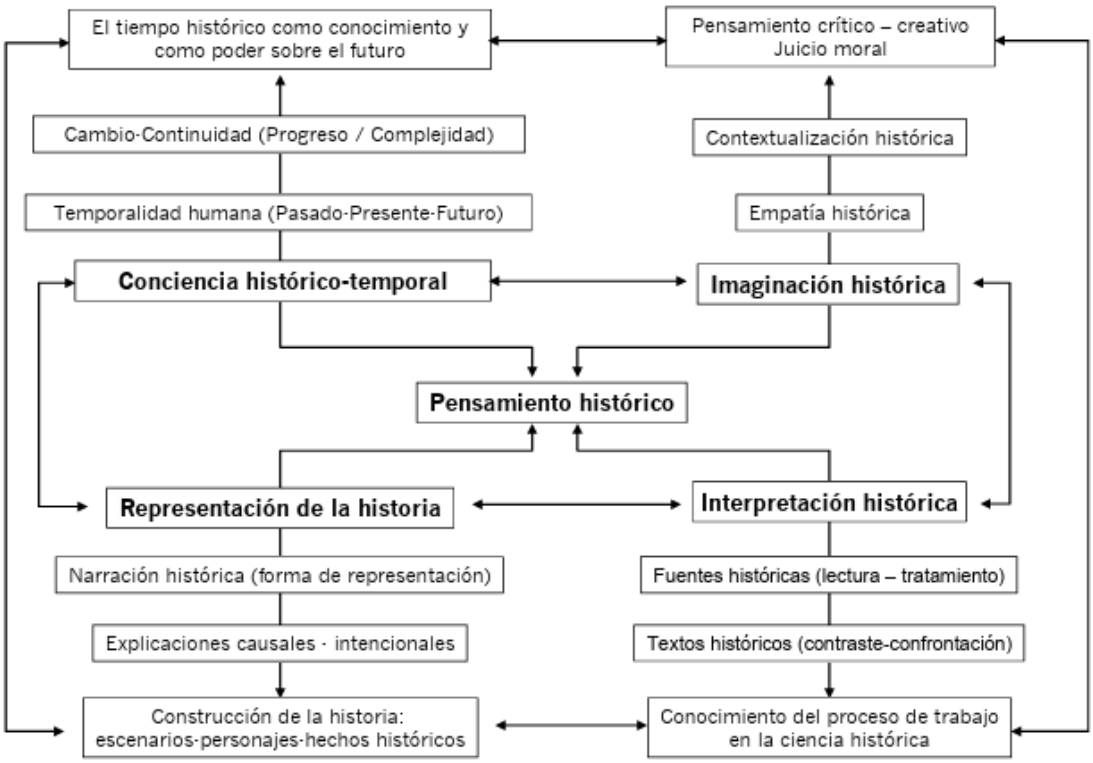
La noción de historia difícil, también conocido desde la literatura especializada como pasado reciente, historia reciente, problemas socialmente relevantes, cuestiones socialmente vivas, designa aquellos contenidos del pasado que generan incomodidad, resistencia o conflicto durante el proceso de enseñanza, no porque sean intelectualmente inaccesibles sino porque movilizan emociones, memorias y posicionamientos éticos que hacen su tratamiento pedagógicamente delicado (Jara, 2021; Goldberg, 2021; Santisteban, 2019; Valle, 2017; Carretero y Borrelli, 2008). El Conflicto Armado Interno peruano responde a esta descripción de manera casi paradigmática, puesto que la cercanía temporal implica que docentes y estudiantes pueden tener vínculos familiares directos con los hechos; la pluralidad de memorias convierte el aula

en un microcosmos de las tensiones que recorren la sociedad; y la ausencia de un relato institucional deja al profesor sin el respaldo que normalmente acompaña la enseñanza de contenidos históricos más consolidados.

Asimismo, no agota su complejidad en el plano cognitivo o ético; también implica una dimensión afectiva que resulta central para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Soto, Jiménez y Mansilla (2024), al trabajar con documentos de memoria y derechos humanos, el estudiantado experimenta una diversidad de afectaciones que no son meramente personales, sino que se estructuran a partir de tres dimensiones interrelacionadas: las narraciones previas que los sujetos poseen sobre el pasado; la humanización de los sujetos históricos al observar, escuchar o leer sus testimonios; y el contexto didáctico que reconoce, visibiliza y trabaja con esas afectaciones. Aunque su investigación se centra en estudiantes chilenos, estas dimensiones resultan igualmente pertinentes para el caso peruano, pues el profesorado también llega al aula con narrativas biográficas y emociones vinculadas al Conflicto Armado Interno, y su práctica se ve condicionada por si el entorno institucional acoge o silencia esas afectaciones. Ignorar esta dimensión emocional, como advierten los autores, equivale a invisibilizar al sujeto que aprende y a reducir la educación histórica a una transmisión descontextualizada de contenidos.

El concepto de pensamiento histórico ha sido desarrollado por diversos autores como un marco para comprender cómo las y los estudiantes construyen conocimiento histórico más allá de la memorización de hechos. Seixas y Morton (2013) proponen seis dimensiones interrelacionadas: la significancia histórica, la evidencia, la continuidad y el cambio, la causa y consecuencia, la perspectiva histórica y la dimensión ética. Estas dimensiones no son habilidades aisladas, sino que operan de manera integrada en la comprensión del pasado. En el contexto de las historias difíciles, la dimensión ética adquiere una relevancia particular, ya que implica tomar posición frente a las injusticias del pasado y sus consecuencias en el presente. La posible ausencia de esta dimensión en el tratamiento curricular de un pasado traumático no es, por tanto, una omisión menor, sino una decisión que afecta la agencia histórica del estudiantado.

Imagen 1: Modelo para la formación del pensamiento histórico



Nota. Propuesta de "La formación en competencias de pensamiento histórico", Santisteban, 2010, p. 39.

La imagen ofrece una estructura integrada que permite abordar el pasado desde una perspectiva compleja y problematizadora, especialmente relevante para la enseñanza de historias difíciles como el Conflicto Armado Interno peruano. La interrelación entre sus bloques evidencia que pensar históricamente no se agota en el manejo de fuentes o en la ubicación cronológica, sino que exige una conciencia temporal que vincule el pasado con el presente y el futuro, una capacidad narrativa que otorgue sentido a los acontecimientos, una imaginación que permita comprender perspectivas ajenas y un juicio ético que asuma la responsabilidad de tomar posición frente a las injusticias. En el contexto de un pasado traumático y políticamente activo, la ausencia de cualquiera de estas dimensiones en el currículo o en los materiales educativos no es una omisión técnica, sino una decisión que limita la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. Por ello, el modelo de Santisteban (2010) constituye un referente teórico fundamental para analizar los discursos curriculares y docentes, pues permite identificar qué dimensiones del pensamiento histórico se priorizan, cuáles se omiten y cómo esas elecciones afectan la capacidad del estudiantado

para interrogar el pasado, comprender el presente y proyectarse éticamente hacia el futuro.

Es así como, desde las investigaciones realizadas en el contexto peruano, se documentan con coherencia las consecuencias de esta dificultad. Uccelli et al. (2013) observaron, en un estudio sobre colegios de Lima y Ayacucho, que el conflicto era con frecuencia abordado de manera superficial, fragmentada o directamente evitada. Desde la universidad, como espacio formador de docentes, Valle (2021) identifica un patrón recurrente los docentes tienden a reducir el período a una narración cronológica de hechos que omite las dimensiones más significativas, precisamente aquellas que generan mayor incomodidad. Ello se debe a la responsabilidad de los distintos actores, las emociones y sentimientos de las víctimas y la conexión con la actualidad. En aquella línea, Condori (2017), en su investigación con el profesorado ayacuchano, muestra que ignorar o silenciar la experiencia vivida del conflicto no solo simplifica la enseñanza sino que puede crear en las y los estudiantes la percepción de que la escuela es un espacio ajeno a su propia historia. Ha de evidenciar que investigaciones recientes, como la de Mejía (2024), confirma que las concepciones docentes continúan siendo heterogéneas y están frecuentemente atravesadas por tensiones entre la memoria personal y la norma curricular.

Tabla N°1: Desarrollo del pensamiento histórico para abordar el CAI.

Categoría	Definición
Roles	Atribución de responsabilidades a los actores del conflicto (víctimas, victimarios, Estado, grupos subversivos).
Fuentes	Trabajo con documentos históricos (testimonios, informes, fotografías) desde perspectivas diversas.
Causas	Análisis de las causas múltiples del surgimiento del conflicto.
Tiempo	Comprensión de cambios, continuidades y relaciones de simultaneidad en el período.
Futuro	Propuestas de acciones para la construcción de ciudadanías democráticas.

Nota. Elaboración propia.

Más allá del contexto peruano, la didáctica de las ciencias sociales ha desarrollado herramientas conceptuales para pensar el tratamiento de contenidos controvertidos. Pagès (1993, 1994) argumentó que los temas que generan controversia no solo pueden sino que deben ser incorporados al aula, porque constituyen la materia prima a partir de la cual es posible desarrollar el pensamiento histórico y el desarrollo de la ciudadanía. En otros términos, la clave no reside en evitar la controversia ni en clausurarla mediante la imposición de una narrativa oficial, sino en gestionarla pedagógicamente. Se basa en crear las condiciones para que distintos puntos de vista sean examinados con rigor, que las fuentes sean evaluadas de manera crítica y que el estudiantado no solo pueda construir su propia posición argumentada, sino que llegue a proponer diversas acciones para ejercer la agencia histórica.

Desde esta perspectiva, Goldberg (2021) precisa un aspecto que resulta especialmente relevante para el caso peruano, la gestión pedagógica de la controversia no equivale a una neutralidad que presente todas las posiciones como igualmente válidas. Existe una diferencia entre reconocer la pluralidad de perspectivas históricas y tratar como equivalentes posiciones que implican la negación o la justificación de crímenes contra los derechos humanos. Esta distinción entre apertura pedagógica y falsa equivalencia moral es éticamente necesaria, y su ausencia puede convertir el aula en un espacio donde la impunidad se normaliza.

En síntesis, desde la perspectiva de historia difícil, el Conflicto Armado Interno no debería ser enseñado como un episodio cerrado del pasado sino como un problema que conecta directamente con debates del presente, que conecte con los alcances de la justicia transicional, los derechos de las víctimas, los límites de la amnistía, la relación entre memoria colectiva y democracia. Abordar el conflicto desde este enfoque le otorga a la enseñanza una función formativa que trasciende la transmisión de contenidos y la orienta hacia el desarrollo del pensamiento histórico.

3.3. El currículo y el texto escolar como dispositivos de memoria

El currículo y el texto escolar no son instrumentos neutros de transmisión del conocimiento, son dispositivos que condensan decisiones sobre qué debe

enseñarse, cómo debe organizarse el saber y cuáles son los marcos interpretativos legítimos. En el caso presente, las decisiones tienen consecuencias directas sobre la memoria colectiva, porque determinan cuál es la versión del pasado que llega de manera sistemática y autorizada a millones de estudiantes (Uccelli et al., 2013; Eguren, De Belaunde y González, 2019).

El análisis del Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016) y del Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2016) revela una tensión entre las competencias generales y el nivel de los contenidos específicos. En el plano de las competencias, el currículo propone un marco para el desarrollo del pensamiento histórico como la interpretación crítica de fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones causales, que en principio sería adecuado para abordar el período de violencia con complejidad.

> Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista. (Ministerio de Educación, 2016)

Sin embargo, cuando se desciende a los desempeños, documentación de cómo abordar los objetivos del currículo en clase, el cual no cuenta con contenidos concretos, el Conflicto Armado Interno no recibe denominación explícita; es decir, queda absorbido bajo etiquetas genéricas como historia reciente o transformaciones sociales del siglo XX. Ello evita la especificidad del período y no ofrecen orientaciones didácticas particulares para su tratamiento,

lo que pone al personal de la escuela a decidir cómo nombrar los años de violencia (Valle, 2017; Arrunátegui, 2020).

Imagen 2: Desempeños de Ciencias Sociales para quinto de secundaria

DESEMPEÑOS QUINTO GRADO DE SECUNDARIA

Cuando el estudiante construye interpretaciones históricas y logra el nivel esperado del ciclo VII, realiza desempeños como los siguientes:

- Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico comprendido desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.
- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).
- Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.
- Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.
- Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jeraquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.
- Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.

Nota. Del Programa Curricular de Educación Secundaria. *Ministerio de Educación*, 2016, p. 50.

La ambigüedad no es simplemente una omisión técnica. Eguren, De Belaunde y González (2019) la interpretan como el resultado de la dificultad institucional de construir consensos en torno a un pasado que sigue dividiendo a la sociedad y a sus representantes políticos. Al optar por la vaguedad, el currículo delega en el docente una responsabilidad que el sistema no está dispuesto a asumir colectivamente. Ello provoca que el definir qué se enseña del conflicto, desde qué enfoque y con qué materiales genera, en la práctica, condiciones de enseñanza profundamente desiguales, que dependen de la iniciativa, la formación y el compromiso ético pedagógico de cada profesor.

El texto escolar seleccionado y distribuido por el Ministerio de Educación (2015) reproduce y, en algunos aspectos, amplifica esta lógica. Al ser el principal recurso disponible para una gran parte del profesorado de instituciones públicas, especialmente en contextos con acceso restringido a otros materiales, su modo de presentar el conflicto tiene un peso formativo considerable. Sin embargo, el

texto no es un ejecutor mecánico del currículo: los docentes lo utilizan de manera selectiva, lo cuestionan, lo complementan o lo omiten según sus propias representaciones y los contextos en que trabajan (Valle, 2017; Arrunategui, 2016). En consecuencia, la tensión entre el discurso perteneciente al texto y los discursos docentes constituye una de las dimensiones centrales que la presente investigación se propone examinar.

3.4. El profesorado: representaciones, temores y agencia

"El maestro también se divide también en esa posición,
, ¿no?, cómo llamarle, cómo decirle.
Y también eso lo transmitimos a los estudiantes muchas veces."
(E_01_P)

El discurso docente es el conjunto de enunciados, valoraciones y marcos interpretativos que el profesorado construye y moviliza al referirse a la enseñanza del Conflicto Armado Interno, tanto en su dimensión declarativa, lo que dice que hace, como en su dimensión práctica, las decisiones pedagógicas que toma en el aula. Por tanto, los discursos no son elaboraciones individuales autónomas, puesto que se producen en la intersección entre la memoria personal del docente, el mandato curricular institucional y el clima político en que ejerce su labor. En ese sentido, el discurso docente sobre el periodo de violencia es, al mismo tiempo, un discurso sobre la memoria, pues expresa una toma de posición, explícita o implícita, respecto a quiénes fueron víctimas, quiénes victimarios y qué función debe cumplir la escuela frente a un pasado que todavía divide.

En otros términos, la investigación respalda que la plana docente no llega al aula como transmisoras/es neutrales del currículo. Las trayectorias vitales, las memorias familiares, las experiencias directas o indirectas durante el conflicto, la formación inicial y continúa recibida, el entorno institucional en que ejercen su trabajo configura representaciones sociales sobre el pasado que inciden de manera determinante en cómo abordan la enseñanza del Conflicto Armado Interno (Arrunátegui, 2020; Condori, 2017; Magde, 2015).

El concepto de representación social resulta especialmente pertinente para comprender esta dimensión. Pagès y Oller (2007) han mostrado que las

representaciones del profesorado sobre ámbitos directamente vinculados a la memoria histórica inciden en la selección de contenidos, en las preguntas que se formulan en el aula y en los marcos interpretativos que se ofrecen a los estudiantes. En el caso del conflicto peruano, estas representaciones adquieren una carga adicional, debido a que muchos de las y los docentes que hoy enseñan en secundaria vivieron su infancia o adolescencia durante los años de violencia, y su relación con ese período no es solo intelectual sino también afectiva y biográfica.

Ante ello, se debe tener presente que Uccelli y colaboradores (2013) encontraron que las memorias del profesorado son heterogéneas y a menudo contradictorias. Algunos docentes tienden a reproducir la narrativa estatal sobre la pacificación; otros, especialmente quienes provienen de regiones directamente afectadas, incorporan perspectivas que la cuestionan. Arrunátegui (2020) documenta que, dentro de una misma institución en Lima Metropolitana, pueden coexistir posiciones radicalmente distintas sobre el significado del conflicto, lo que pone en evidencia que la coherencia del currículo no garantiza coherencia en los discursos que circulan dentro del aula.

Uno de los hallazgos en diversas investigaciones especializadas son las respuestas sobre el sentimiento del temor. Valle y Valdivia (2019) y Eguren, De Belaunde y González (2019) documentan que una parte significativa del profesorado percibe el abordaje crítico del conflicto como una actividad de riesgo, porque existe el temor a generar conflictos con las familias que tienen posiciones encontradas, a ser señalado por promover una supuesta versión sesgada, o simplemente a no saber cuál es la versión que el sistema espera que se enseñe. Es decir, que el ambiente laboral tiene consecuencia en la enseñanza, Pagès (2009) y Pagès y Santisteban (2014) señalan que cuando el profesorado percibe su autonomía pedagógica en entredicho, tienden a replegarse hacia estrategias más seguras como la exposición descriptiva, el uso exclusivo del libro de texto escolar y la reducción de la discusión a preguntas de bajo orden cognitivo simplista.

Frente a ello, la literatura también registra estrategias pedagógicas de resistencia y creatividad. Valle (2021) describe el uso de testimonios de personas que vivieron el conflicto como un recurso que permite humanizar el pasado y

conectarlo con la experiencia de los estudiantes, sin que el docente necesite adoptar una posición pública explícita. Asimismo, se documenta el trabajo con fuentes diversas y contradictorias entre sí como modo de desarrollar el pensamiento crítico sin clausurar la controversia. En esta misma línea, la visita a espacios de memoria, museos, sitios de conciencia, monumentos conmemorativos y archivos históricos, se perfila como una estrategia de trabajo de campo que extiende el aprendizaje más allá del aula, poniendo al estudiante en contacto directo con las huellas materiales y simbólicas del pasado reciente (Valle et al., 2021). Dichas estrategias, si bien raramente son objeto de sistematización en los materiales curriculares formales, configuran un repertorio pedagógico de notable relevancia, cuyo reconocimiento e indagación sistemática constituyen objetivos sustantivos del presente estudio.

La agencia pedagógica documentada en la literatura adquiere un sentido particular cuando se la vincula con la pedagogía de la memoria (Goldberg, 2021; Jara, 2021). Mientras que la pedagogía de la memoria se orienta a construir una relación reflexiva con el pasado que permita reconocer el sufrimiento de las víctimas y asumir compromisos para la no repetición, la agencia docente se refiere a las estrategias concretas que el profesorado despliega para hacer posible esa pedagogía en contextos adversos. Ambas nociones son complementarias: la primera define un horizonte ético y formativo; la segunda, las condiciones prácticas declaradas que hacen posible su realización. En el caso peruano, la agencia docente se convierte en un factor crítico, pues ante la ausencia de un respaldo institucional claro, son las decisiones individuales del profesorado las que determinan si la enseñanza del Conflicto Armado Interno se aproxima o no a una pedagogía de la memoria.

4. Marco metodológico

El presente capítulo describe el diseño metodológico que orienta la investigación, detallando las decisiones adoptadas para abordar el problema y alcanzar los objetivos propuestos. En coherencia con la naturaleza del objeto de estudio, los discursos docentes sobre la enseñanza del Conflicto Armado Interno, se opta por un enfoque cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo, el cual permite comprender en profundidad los significados, interpretaciones y contextos que configuran las narrativas del profesorado. A continuación, se describe el

contexto del trabajo de campo, los criterios de selección de participantes y materiales documentales, así como los instrumentos de recolección y los procedimientos de análisis empleados.

4.1. Tipo de investigación

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo, apoyado en datos descriptivos básicos para caracterizar a la muestra, orientado a comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de las y los agentes involucrados y sus contextos (Miranda y Ortiz Bernal, 2020; Bisquerra, 2009). Dicho enfoque resulta pertinente para el estudio de los discursos docentes, pues no busca medir frecuencias ni establecer relaciones causales, sino comprender cómo los profesores de Ciencias Sociales construyen sus narrativas para la enseñanza del Conflicto Armado Interno, qué sentidos atribuyen a su práctica y qué factores influyen en dicha construcción.

El alcance es descriptivo porque identifica y caracteriza los discursos presentes en los documentos curriculares, el material escolar y las voces docentes. Asimismo, interpretativo porque, más allá de la descripción, pretende comprender las lógicas subyacentes a dichos discursos, las tensiones que los atraviesan y las relaciones que establecen entre sí (Martínez y Galán, 2014). Esta doble dimensión permite abordar la complejidad de un objeto situado en la intersección entre políticas educativas, materiales curriculares y agencia propia.

4.2. Contexto de la investigación

El trabajo se realiza de manera virtual en instituciones educativas públicas de Perú que ofrecen el nivel secundario. La elección responde a criterios de accesibilidad y pertinencia, trata de capturar la heterogeneidad de discursos docentes. Además, los efectos de las políticas educativas nacionales y los debates públicos sobre memoria histórica se expresan con particular intensidad en diversos contexto.

4.3. Muestra

La muestra combina dos criterios complementarios. Por un lado, es intencional, en tanto se circunscribe a docentes que enseñan o han enseñado

Ciencias Sociales en quinto de secundaria en instituciones públicas, dado que son quienes tienen la responsabilidad curricular directa de abordar el Conflicto Armado Interno. Por otro lado, el acceso a los participantes se realizó por conveniencia (Jiménez y Tejada, 2007), a partir de instituciones donde la investigadora ha laborado previamente, lo que facilitó la entrada al campo y la generación de un clima de confianza, particularmente relevante dada la naturaleza sensible del tema.

En relación con la composición de la muestra, el cuestionario fue respondido por seis docentes en ejercicio, distribuidos en tres departamentos: Lima (cuatro docentes), Ica (un docente) y Áncash (un docente). El grupo presenta una composición heterogénea en términos de género, tres mujeres y tres hombres, y una franja etaria que oscila entre los 39 y los 63 años.

Asimismo, la fase de entrevista semiestructurada, se cursó invitación a las y los seis docentes que respondieron el cuestionario. De ellos, únicamente dos aceptaron participar (E_01_P y E_02_P), por lo que la muestra de entrevistados responde a un criterio de disponibilidad antes que a una selección intencional basada en el contraste de perfiles. Si bien esto no permite representar la heterogeneidad completa del grupo inicial, ambos docentes presentan perfiles biográficos e institucionales distintos, procedencia geográfica, relación con la experiencia directa del conflicto y enfoque pedagógico declarado, lo que posibilitó una aproximación cualitativa de mayor profundidad, aunque no exenta de las limitaciones que se detallan en el apartado 4.7.

Resulta pertinente señalar que el tamaño reducido de la muestra, especialmente en la fase de entrevista, no es meramente circunstancial, sino que remite a una característica propia del objeto de estudio. En este contexto, es razonable suponer que la reticencia docente a participar, particularmente en exponer su postura pedagógica en una entrevista semiestructurada, frente a la menor exposición que implica un cuestionario, no responde únicamente a limitaciones de tiempo o disponibilidad, sino también a una forma de cautela ante un tema que aún genera controversia dentro y fuera del aula (Pagès y Santisteban, 2011). Esta lectura debe entenderse como una hipótesis interpretativa razonable a la luz del contexto sociopolítico peruano y del comportamiento observado en el reclutamiento de participantes, más que como

un hallazgo verificado empíricamente, dado que no se indagó de manera sistemática en las razones específicas que llevaron a los docentes a declinar su participación.

Por otro lado, la investigación considera dos tipos de materiales documentales como unidades de análisis complementarias. Por un lado, los documentos curriculares oficiales, el Currículo Nacional de Educación Básica y el Programa Curricular de Educación Secundaria. Por otro lado, el texto escolar de Ciencias Sociales para quinto de secundaria, distribuido por el Ministerio de Educación. Ambos materiales portan un discurso institucional sobre el Conflicto Armado Interno que resulta central para los fines de esta investigación.

En general, la modalidad de contacto fue virtual, puesto que responde a criterios de accesibilidad y permite capturar la heterogeneidad de discursos en diferentes contextos geográficos e institucionales, donde los efectos de las políticas educativas nacionales y los debates sobre memoria histórica se expresan con matices distintos.

4.4. Instrumentos de recolección de información

La investigación emplea tres técnicas de recolección, cada una asociada a instrumentos específicos y orientada a responder los objetivos planteados. En primer lugar, se realiza un análisis documental de los materiales curriculares y del texto escolar, técnica que permite examinar sistemáticamente el contenido de documentos escritos para identificar categorías, temas y patrones discursivos (Martínez y Galán, 2014). A tal efecto, se elabora una matriz de análisis que contempla categorías como denominación del periodo, tratamiento de actores, abordaje de violaciones a derechos humanos, presencia de controversias y orientaciones didácticas, lo que posibilita identificar el tratamiento otorgado al Conflicto Armado Interno, sus énfasis y omisiones, así como el enfoque didáctico subyacente en el Currículo Nacional, el Programa Curricular y el texto escolar de quinto de secundaria.

Posteriormente, se aplica una encuesta mediante cuestionario a los docentes participantes, diseñado específicamente para esta investigación con preguntas cerradas y abiertas que indagan sobre su formación en torno al Conflicto Armado Interno, el uso del texto escolar, las estrategias didácticas

empleadas, las dificultades enfrentadas y sus percepciones sobre el contexto político (Véase en el Anexo 6). Finalmente, se realiza una entrevista semiestructurada (Véase en el Anexo 7), con una selección de docentes que hayan completado el cuestionario, la cual parte de un guion temático. Ello otorga flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes, abordando su historia personal durante el periodo de violencia, sus fuentes de información y formación, su experiencia enseñando el tema y su posición frente a las controversias actuales sobre las memorias.

4.5. Procedimiento de análisis de la información

El proceso y análisis de los datos recogidos sigue un enfoque cualitativo de contenido, orientado a identificar patrones, categorías y relaciones significativas en los discursos estudiados. En primer lugar, el análisis documental se realiza una lectura de los materiales curriculares y del texto escolar, registrando en una matriz de análisis las unidades de texto relevantes tanto para las categorías predefinidas como para aquellas emergentes durante el proceso (Véase en el Anexo 3). Dicha información se organiza posteriormente en tablas descriptivas que facilitan la comparación del tratamiento del Conflicto Armado Interno en los distintos documentos (Véase en el Anexo 2). Paralelamente, las respuestas cerradas de los cuestionarios se procesan mediante estadística descriptiva básica para caracterizar a la muestra, mientras que las respuestas abiertas se transcriben y se integran al corpus cualitativo para su análisis conjunto con las entrevistas.

Por otro lado, las entrevistas a los dos docentes fueron semiestructuradas son grabadas en audio con el consentimiento informado de los participantes y luego transcritas de manera semiorientada, priorizando el contenido verbal relevante sin consignar detalles que no resultan significativos para los fines de la investigación (Martínez y Galán, 2014).

Las transcripciones resultantes se importan al software ATLAS. Ti, el cual facilita la codificación, organización y recuperación de segmentos de texto. El análisis sigue un proceso de codificación abierta; en la primera fase, se identifican unidades de significado y se asignan códigos descriptivos que emergen directamente de los datos; en la segunda, dichos códigos se agrupan

en categorías más amplias y se exploran las relaciones entre ellas, contrastando permanentemente con las categorías derivadas del marco teórico y los objetivos planteados. En conjunto, este procedimiento permite construir una interpretación fundamentada sobre los discursos docentes, los factores que inciden en su configuración y sus vínculos con los discursos curriculares y editoriales.

El análisis de los discursos curriculares, editoriales y docentes se inscribe en los presupuestos del análisis del discurso (van Dijk, 1999), al no limitarse a describir contenidos explícitos, sino a indagar en las relaciones de poder que los atraviesan, en el acceso diferencial a la palabra y en sus efectos de reproducción y resistencia. Es así como enfoque asume un compromiso ético, el cual se basa en visibilizar las desigualdades en el acceso al conocimiento histórico y reconocer las agencias docentes que, pese a las limitaciones institucionales, construyen prácticas alternativas orientadas a una pedagogía de la memoria.

4.6. Triangulación

La credibilidad de los hallazgos se sustenta en una estrategia de triangulación de fuentes y de instrumentos. La triangulación de fuentes contrasta la información proveniente de los documentos curriculares, el texto escolar y los discursos docentes, identificando convergencias, divergencias y complementariedades entre ellas. Este contraste permite construir una visión más completa del fenómeno al incorporar las perspectivas institucional, editorial y docente. Es decir, se realiza una triangulación de instrumentos, contrastando la información obtenida mediante el análisis documental, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Lo mencionado permite verificar si los patrones discursivos identificados en un instrumento se sostienen, se matizan o se contradicen al ser examinados con otro instrumento, fortaleciendo así la credibilidad de los hallazgos.

4.7. Limitaciones del estudio

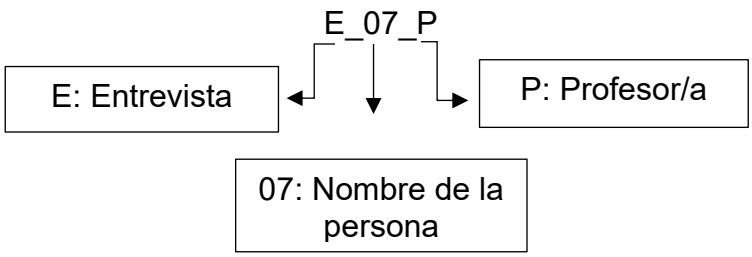
La presente investigación presenta limitaciones que se detalla a continuación. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra, seis docentes en el cuestionario y dos en la entrevista, impide cualquier generalización más allá del propio grupo de participantes. En segundo lugar, la baja tasa de respuesta a la invitación a la entrevista limita la muestra cualitativa a un criterio

de disponibilidad más que de selección intencional, lo cual pudo dejar fuera perfiles y posiciones discursivas presentes en el resto del grupo. En tercer lugar, los datos sobre la práctica docente provienen exclusivamente de autoinforme, cuestionario y entrevista, sin observación directa de aula, por lo que los hallazgos dan cuenta del discurso declarado y no necesariamente de la práctica efectiva. En cuarto lugar, la modalidad virtual de recolección, si bien facilitó el acceso geográfico, pudo limitar la profundidad de algunos intercambios respecto a un formato presencial. Finalmente, el estudio no incorpora la perspectiva del estudiantado, con lo cual no es posible conocer cómo estos discursos son recibidos o resignificados por quienes son destinatarios finales de la enseñanza.

4.8. Consideraciones éticas

La investigación se ajusta a los principios propios de la investigación cualitativa en ciencias sociales, los cuales responden a los criterios éticos de la investigación científica que exige la Universidad Autónoma de Barcelona[1]. Los instrumentos de recolección de información, cuestionario y guion de entrevista fueron revisados y aprobados por el tutor de la investigación, contando además con la revisión de una especialista en la temática, previa a su aplicación. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y su derecho a omitir preguntas o interrumpir la entrevista en cualquier momento, tal como se explicita al inicio de cada transcripción (Anexos 9 y 10). Se garantizó la confidencialidad de la identidad de los participantes mediante un sistema de codificación que impide su identificación directa, y las grabaciones de audio se emplearon exclusivamente para fines de transcripción y análisis interno de la investigación.

Figura 3: Código de la muestra



[1] Véase los criterios éticos de la la Universidad Autónoma de Barcelona en: https://ddd.uab.cat/pub/docins/2020/148905/bones_practiques_recerca_a2025m7iSPA.pdf

Nota. Elaboración propia

Parte III. Resultados de la investigación

5. Resultados de la investigación

Los resultados de la presente investigación se organizan en torno a tres fuentes de información correspondientes a los instrumentos empleados en el diseño metodológico: el análisis documental de los materiales curriculares vigentes, el análisis del texto escolar de Ciencias Sociales de quinto de secundaria, y los instrumentos aplicados al profesorado de instituciones educativas públicas, cuestionario y entrevistas semiestructuradas. La estructura escogida busca aproximarse al fenómeno desde tres dimensiones complementarias, como el discurso institucional del currículo, el discurso del material educativo y los discursos del profesorado.

Respecto al cuestionario, el instrumento permite aproximarse a las representaciones declaradas del profesorado sobre su práctica, mas no a una observación directa de la misma. Los resultados que siguen constituyen, por tanto, un primer nivel de acercamiento al discurso docente, cuya profundización se aborda a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a una selección de las y los docentes participantes.

5.1. Resultados documental

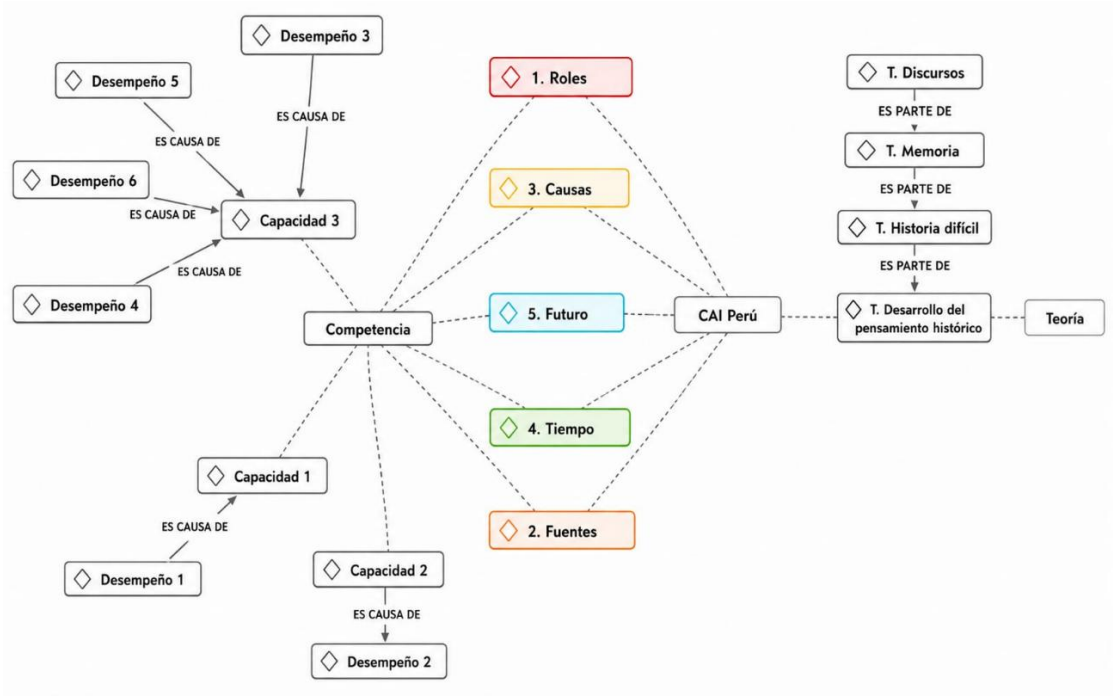
El análisis de los documentos curriculares vigentes y del texto escolar de Ciencias Sociales de quinto de secundaria permite identificar un patrón consistente en los tres instrumentos examinados: una lógica de desplazamiento progresivo de la responsabilidad pedagógica que, lejos de orientar el tratamiento del Conflicto Armado Interno, lo delega implícitamente en la y el docente y en los materiales de aula.

En el caso del Currículo Nacional de Educación Básica, la competencia articuladora para el abordaje del período es la Competencia 17, denominada Construye Interpretaciones Históricas, organizada en tres capacidades (Véase en el Anexo 1). El análisis revela una distribución desequilibrada entre ellas en relación con los rasgos del tratamiento del Conflicto Armado Interno. La Capacidad 1, orientada a la interpretación crítica de fuentes diversas, es la que más directamente se vincula al conflicto a través de dos desempeños que

contemplan el análisis y contraste de fuentes desde distintas perspectivas. La Capacidad 3, referida a la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos, concentra la mayor densidad de relaciones con el período, articulando cuatro desempeños que contemplan la explicación causal, el análisis de actores y la conexión con el presente. Sin embargo, el rasgo estructural más significativo del CNEB no reside en lo que incluye sino en lo que omite: ninguno de los seis desempeños nombra explícitamente el Conflicto Armado Interno. El período queda subsumido bajo la fórmula genérica "desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)", lo que traslada al docente la decisión de si abordarlo, con qué denominación y desde qué enfoque pedagógico.

La representación visual de estas relaciones, obtenida mediante el análisis de coocurrencias en ATLAS. Ti, permite apreciar con claridad la arquitectura de ese silencio curricular. Como se observa en la Figura 1, los códigos teóricos vinculados al Conflicto Armado Interno, Roles, Fuentes, Causas, Tiempo y Futuro se articulan con las capacidades y desempeños de manera asimétrica: mientras que las conexiones con Fuentes y Tiempo son las más densas y recurrentes, el código Roles, el más políticamente sensible, pues implica la atribución de responsabilidades entre víctimas y victimarios, presenta la menor presencia en el mapa de relaciones.

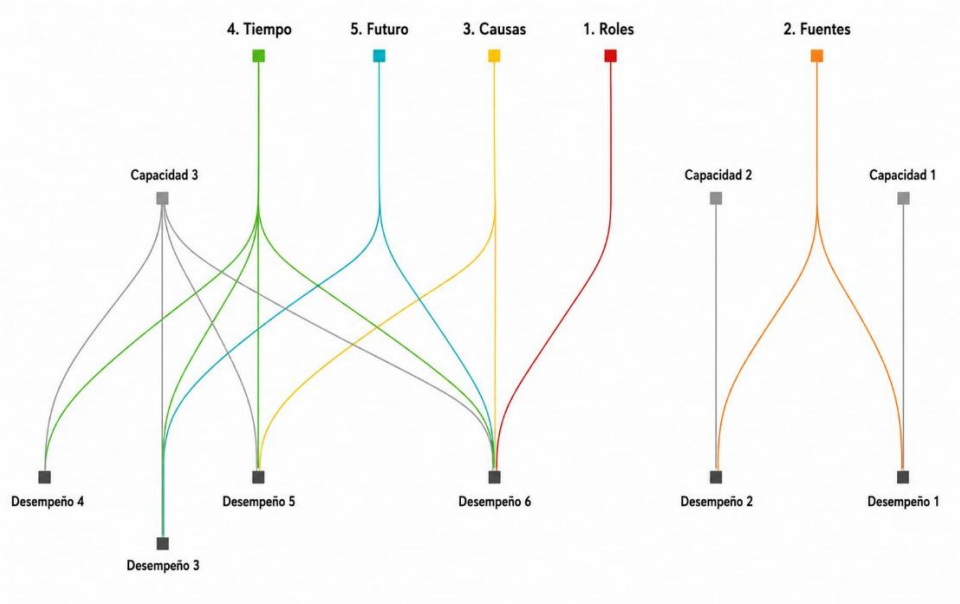
Figura 4. Mapa de red de coocurrencias entre códigos teóricos y desempeños curriculares. Elaboración propia a partir del análisis en ATLAS. Ti.



Nota. Elaboración propia a partir del análisis en ATLAS. Ti.

El Programa Curricular de Educación Secundaria reproduce esta lógica, aunque con mayor nivel de concreción. El cruce entre los desempeños y los rasgos del tratamiento del Conflicto Armado Interno, sistematizado en la Tabla N°5 del anexo, muestra que el rasgo relativo al análisis de fuentes diversas desde distintas perspectivas y el referido a la comprensión del tiempo histórico son los que mayor presencia tienen a lo largo de los desempeños. En cambio, el rasgo vinculado a las causas múltiples del surgimiento del conflicto aparece únicamente en los desempeños 5 y 6, mientras que el rasgo de asignación de roles a los protagonistas se registra exclusivamente en el último desempeño. Esta distribución puede apreciarse de manera sintética en el diagrama Sankey generado a partir del análisis de concurrencias (véase Figura 2), donde la concentración de flujos hacia Fuentes y Tiempo contrasta visiblemente con la escasa masa que recibe el código Roles, revelando que la jerarquía no es una percepción interpretativa sino un dato estructural del corpus analizado.

Figura 5. Diagrama Sankey de coocurrencias entre desempeños curriculares y rasgos del tratamiento del CAI.



Nota. Elaboración propia a partir del análisis en ATLAS. Ti.

Aquella jerarquía no es casual: refleja una priorización de las dimensiones procedimentales del pensamiento histórico, el manejo de fuentes y la ubicación temporal, sobre las dimensiones éticas y políticas que el período exige, precisamente aquellas que más incomodidad generan en el contexto institucional y político actual.

El texto escolar de Ciencias Sociales para quinto de secundaria, distribuido por el Ministerio de Educación, presenta un tratamiento más explícito que los documentos curriculares, concentrándose en las Unidades 4 y 5, tal como se detalla en la Tabla N°6 del anexo. No obstante, reproduce la misma jerarquía identificada en el Programa Curricular. El rasgo relativo al análisis de fuentes diversas desde diversas perspectivas es el más presente a lo largo de ambas unidades, apareciendo en objetivos, temas y actividades. El rasgo de tiempo histórico también tiene una presencia sostenida, aunque circunscrita a cambios y continuidades sin que se expliciten las implicancias éticas del período. El rasgo de la asignación de roles a los protagonistas tiene mayor presencia en la Unidad 5 que en la Unidad 4, concentrándose en los temas 5.8, 5.9 y 5.11, aunque su tratamiento no permite confirmar que se aborde con la profundidad ética que el período exige. El rasgo más ausente en el texto escolar es el de las causas múltiples del surgimiento del conflicto, que solo aparece en los objetivos de la Unidad 4 y está completamente ausente en la Unidad 5, precisamente la

unidad que, por su ubicación en la progresión temática, debería ofrecer el análisis más complejo del período.

En conjunto, los tres instrumentos analizados configuran una lógica de omisión articulada: el CNEB diluye el conflicto en marcos temporales amplios y no lo nombra; el Programa Curricular lo hace parcialmente visible a través de los desempeños, pero privilegia las dimensiones procedimentales sobre las éticas; y el texto escolar, pese a ser el instrumento más concreto, reproduce esa misma jerarquía al priorizar el trabajo con fuentes sobre el análisis de responsabilidades y causas múltiples. Esta coherencia entre los tres niveles del dispositivo curricular no puede interpretarse como una omisión técnica ni como una dificultad de diseño; es, en los términos planteados por Eguren, De Belaunde y González (2019), el resultado de la dificultad institucional de construir consensos en torno a un pasado que sigue dividiendo a la sociedad y a sus representantes políticos. Al optar por la vaguedad en todos sus niveles, el sistema educativo delega en el docente una responsabilidad que probablemente no está dispuesto a asumir colectivamente, generando condiciones de enseñanza profundamente desiguales que dependen, en última instancia, del compromiso ético-pedagógico de cada docente y del contexto institucional en que ejerce su labor.

5.2. Resultados del cuestionario

Los seis docentes afirman haber enseñado el período de violencia en secundaria. En cuanto al grado en que se aborda, la mayoría lo ubica en quinto de secundaria. No obstante, dos docentes reportan haberlo trabajado a lo largo de todos los grados de secundaria, de primero a quinto. Asimismo, respecto al área desde la que se enseña el período, cuatro docentes lo abordan exclusivamente desde Ciencias Sociales, uno desde ambas áreas, Ciencias Sociales (CS) y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), y uno desde Educación Religiosa (ER).

En cuanto a las capacidades de la Competencia 17 empleadas desde Ciencias Sociales, cuatro docentes mencionan “Interpreta críticamente fuentes diversas”. Dos declaran movilizar las tres capacidades de manera articulada: Interpreta críticamente fuentes diversas, “Comprende el tiempo histórico” y Elabora explicaciones sobre procesos históricos. Un docente menciona

exclusivamente “Elabora explicaciones sobre procesos históricos”. Por otro lado, entre las razones que el profesorado aduce para enseñar el período pueden agruparse en tres orientaciones. La primera es de carácter preventivo y ético, enseñar para que no se repita y para desarrollar conciencia crítica en los estudiantes. La segunda es de naturaleza curricular, donde el período se enseña porque forma parte del currículo y de la historia del país. La tercera orienta la enseñanza hacia la condena del terrorismo como fenómeno. Estas tres orientaciones coexisten dentro de la muestra.

Tabla 2. Resultados cerrados del cuestionario[2]

Nombre	Lugar	Grado	Área	Capacidad/es de Comp. 17	Comparó contexto	Dificultades reportadas
01_P	Ica	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	No	Sí
02_P	Lima	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	Sí	Sí
03_P	Ancash	5°	CS DPCC	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Sí	No
04_P	Lima	1°-5°	ER	Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Sí	No
05_P	Lima	1°-5°	CS DPCC	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Sí	Sí
06_P	Lima	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	No	Sí

Nota. Elaboración propia

En cuanto a los temas específicos trabajados, se registra heterogeneidad. Algunos docentes circunscriben el tratamiento al período cronológico de 1980 a 2000. Otros incorporan las causas del surgimiento de los movimientos armados, el papel del Estado y las Fuerzas Armadas, el rol de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, y el análisis de testimonios de víctimas. Un docente declara abordar exclusivamente el fenómeno del terrorismo.

[2] La tabla completa con los resultados, abiertos y cerrados, véase en el Anexo 7.

Respecto a las actividades y recursos, la lectura e interpretación de fuentes es la más extendida, incluyendo testimonios, periódicos y el Informe de la CVR. Una docente reporta haber realizado una visita al Lugar de la Memoria (LUM). Otra emplea ensayos argumentativos, cuadros comparativos y líneas de tiempo. El análisis de videos y el estudio de casos también son mencionados. El libro de texto escolar aparece explícitamente como recurso en un solo caso.

La comparación del período con situaciones contemporáneas divide al grupo en partes iguales: tres docentes declaran haberla realizado y tres no. Las referencias de quienes sí la incorporan abarcan procesos de violencia política en América Latina, Colombia, Bolivia, Argentina, Venezuela y la dictadura de Pinochet en Chile, y fenómenos de terrorismo internacional como Hezbolá y el Estado Islámico.

En lo que respecta a las dificultades, cuatro de los seis docentes declaran haberlas experimentado. Las reportadas son: la dificultad de los estudiantes para comprender el contexto histórico, la resistencia de las familias que consideran el tema un tabú, la escasez de horas lectivas, y el clima de intolerancia política asociado al "terruqueo". Dos docentes declaran no haber enfrentado ninguna dificultad

5.3. Resultados de entrevistas

El análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a dos docentes de instituciones públicas permite identificar patrones discursivos que confirman, matizan y, en algunos casos, desafían los hallazgos del análisis documental y del cuestionario. Las entrevistas ofrecen una ventana a las dimensiones biográficas, emocionales y contextuales que configuran la práctica docente en torno al Conflicto Armado Interno, revelando tensiones que los instrumentos cuantitativos no pueden capturar en su totalidad.

5.3.1. Perfil de los entrevistados y contexto biográfico

Ambos docentes pertenecen a la generación que vivió su etapa escolar durante los años más álgidos del conflicto. E_02_P recuerda con nitidez que "las huelgas eran muy largas [...] y entonces también todavía existía el toque de queda". Su memoria se construye a partir de experiencias sensoriales, los

apagones constantes, el temor a transgredir el toque de queda, la familia como filtro interpretativo. Por otro lado, E_01_P, ofrece un relato más difuso: "tengo pocos recuerdos" pero reconoce el miedo asociado a los cortes de fluido eléctrico y las explicaciones de su padre, también docente, sobre "los terrucos".

La diferencia en la densidad de los recuerdos no es meramente generacional, sino que apunta a una distinción relevante para la configuración del discurso docente. E_02_P, que vivió en San Juan de Miraflores, un distrito de Lima, con conflictividad social, articula su memoria personal de manera más vívida y la incorpora explícitamente como recurso pedagógico, por ello afirma que "el hecho de vivir parte de la historia nos permite darnos ciertas licencias en el aula y creo que también cierta pasión".

E_01_P, por el contrario, enfatiza que su interés por el tema se desarrolló durante la formación profesional más que a partir de la experiencia directa: "la verdad que no tanto [...] más creo que lo que sí influye en mi labor docente sobre este tema es lo que ya yo he podido estudiar".

Aquella divergencia en la relación biográfica con el pasado reciente anticipa diferencias significativas en las estrategias pedagógicas y en el nivel de compromiso ético y afectivo con la enseñanza del período, lo que se alinea con lo documentado por Condori (2017) y Arrunátegui (2016, 2020) sobre la heterogeneidad de las memorias docentes y su incidencia en la práctica.

5.3.2. Concepciones sobre el currículo y el texto escolar

Ambos docentes coinciden en identificar el currículo como un dispositivo que elude la responsabilidad de orientar explícitamente la enseñanza del periodo de violencia E_02_P lo expresa con claridad: "el currículum en ninguna parte del diseño curricular te menciona el tema en sí [...] simplemente te agarra una franja, no de tal tema, no hasta tal tema". Esta constatación se alinea con lo identificado en el análisis documental, donde el período queda subsumido bajo fórmulas temporales genéricas que no lo nombran directamente. E_01_P complementa esta percepción señalando que "la currícula no hace énfasis en los temas [...] siempre tenemos esa limitación de decir este, bueno, pero no te piden que toques un tema en específico"; es decir, el enfoque por competencias, si bien ofrece un marco flexible, ha desplazado la centralidad de los contenidos.

Sin embargo, la evaluación del enfoque por competencias diverge entre ambos docentes. E_02_P defiende el enfoque como un avance pedagógico: "A mí no me parece mala, me parece una idea genial [...] solamente que hay que darle el tiempo adecuado a cada actividad". E_01_P, en cambio, muestra cierta nostalgia por el modelo anterior: "era un currículo muy basado en los contenidos, no los temas, los temas", aunque reconoce la necesidad de superar el memorismo. Lo mencionado refleja lo que Pagès y Santisteban (2014) han señalado sobre la tensión entre enfoques procedimentales en la enseñanza de las ciencias sociales, y sugiere que la adopción del enfoque por competencias no es uniforme ni está exenta de críticas entre el profesorado.

En cuanto al texto escolar, el diagnóstico, es unánime, está desfasado. E_02_P indica que "el texto escolar del Estado este ya está desfasado, el último que salió… salió en el 2017". E_01_P confirma: "la última edición del texto escolar, si no me equivoco, ha sido 2016, 2017" y añade que muchas instituciones ya no lo tienen disponible físicamente. La ausencia de actualización se percibe como una carencia significativa, especialmente en un contexto donde el texto escolar constituye, para muchos docentes de instituciones públicas, el principal recurso disponible. Ambos docentes coinciden en que el texto es "[...] muy genérico [...]" (E_01_P) y no profundiza en aspectos clave, como las matanzas en la sierra, el sur andino peruano, las políticas estatales o la dimensión ética del conflicto.

5.3.3. Estrategias pedagógicas y fuentes de información

Las estrategias declaradas por ambos docentes revelan un repertorio que combina recursos institucionales y apropiaciones personales. El trabajo con fuentes diversas es la estrategia central para ambos, lo que se alinea con la jerarquía identificada en el análisis documental, donde Interpreta críticamente fuentes diversas (Ministerio de Educación, 2016) es la capacidad más presente en el currículo y el texto escolar.

E_02_P describe un proceso estructurado: "primero generar interés [...] luego de generar interés, sí, brindar puntos claves, información clave y luego que venga la investigación, que el estudiante investigue por sí solo". Asimismo, incorpora recursos variados, como los testimonios de personas que vivieron el

conflicto a edades similares a las de sus estudiantes, la visita al Lugar de la Memoria y el trabajo con el Informe de la CVR. Su enfoque busca activamente la empatía y la conexión emocional: "he tratado de buscar fuentes que puedan asemejarse a eso, no a característica en común para que ellos puedan de alguna forma, de repente empatizar un poco más con los testimonios". Esta aproximación se inscribe en lo que Valle et al. (2021) identifican como estrategias pedagógicas que humanizan el pasado y lo conectan con la experiencia estudiantil.

E_01_P, en cambio, describe un enfoque más centrado en el análisis de fuentes como contraste de perspectivas: "brindamos extractos de fuentes, no, por ejemplo, hago un extracto de alguna parte de la Comisión de la Verdad con otra fuente, ¿no?, y entonces hago que el estudiante lea ambas fuentes" (E_01_P). Sin embargo, la comparación se mantiene en el plano del análisis documental: "no llego a ese punto de que tomen una postura, no es en eso, sino solo hago que lo analice" (E_01_P). La omisión de la toma de posición como objetivo explícito de la enseñanza es un hallazgo relevante, especialmente en contraste con la aspiración de E_02_P de que sus estudiantes "construyan su propia opinión, su propia postura".

La diferencia en las estrategias no es meramente técnica, sino que refleja concepciones divergentes sobre la función de la enseñanza de la historia reciente. E_02_P se aproxima a lo que Goldberg (2021) denomina pedagogía de la memoria, donde el trabajo con el pasado tiene una dimensión ética orientada al reconocimiento de las víctimas y a la construcción de compromisos cívicos. E_01_P, en cambio, se sitúa en una tradición más descriptiva y procedimental, donde el análisis de fuentes es un fin en sí mismo más que un medio para la agencia histórica.

5.3.4. Obstáculos y temores en la práctica docente

Las dificultades reportadas por ambos docentes coinciden con lo identificado en los cuestionarios, aunque las entrevistas permiten una mayor profundización. El problema central es el temor a la represalia. E_02_P relata una experiencia temprana en su carrera, cuando trabajaba en un colegio religioso, al abordar el gobierno de Fujimori, recibió presiones de familias

simpatizantes al fujimorismo y fue obligada a pedir disculpas por orden de la dirección: "Tuve que pedir disculpas [...] reconocer el hecho de no poder brindar mayor información" (E_02_P). Aunque matiza que actualmente no lo haría, el episodio revela la vulnerabilidad del docente frente a la presión familiar y la falta de respaldo institucional. Ha de reconocer que la experiencia concuerda y no es ajena con lo documentado por Valle y Valdivia (2019) y Eguren, De Belaunde y González (2019) sobre el "terruqueo" como mecanismo de censura.

E_02_P identifica además otras barreras como el clima político actual, la fragmentación social y el riesgo de que las y los estudiantes reproduzcan en el aula los discursos de sus familias. "Hoy en día después de unas elecciones, y considero que este año va a ser bastante delicado tocar este tema [...] una sociedad tan fragmentada como la peruana, tocar un tema podría llevarnos ya al otro extremo". La mención al escenario electoral y a la posibilidad de un gobierno fujimorista introduce una variable contextual fundamental, puesto que la pugna por la memoria no se reduce a un debate teórico, sino que se traduce en una coyuntura política activa que condiciona directamente el quehacer del docente.

E_01_P, quien vive en otro departamento del Perú, por el contrario, niega haber enfrentado dificultades significativas: "no he notado nunca que me digan no vas a hablar de esto o de esto", y cuando se le pregunta sobre la influencia del clima político, responde que "no siento que haya influido en mí". Sin embargo, esta ausencia de dificultades declaradas puede interpretarse a la luz de su propio enfoque pedagógico, pues al limitarse al análisis de fuentes sin exigir la toma de posición, su enseñanza probablemente genera menos controversia. La relación entre la ausencia de dificultades y la evitación de las dimensiones éticamente más complejas del conflicto es un hallazgo que merece ser destacado, pues sugiere que la percepción de "no tener problemas" puede ser el correlato de una enseñanza que elude los aspectos más controversiales del período.

5.3.5. Posicionamientos ante la controversia

Las entrevistas revelan posicionamientos distintos frente a la denominación del período y la atribución de responsabilidades, lo que refleja la tensión documentada en la literatura sobre los términos en disputa (Arrunátegui, 2016; Condori, 2017).

E_02_P utiliza deliberadamente la expresión "conflicto interno armado" y justifica su elección: "es mi complejo también por no hablar de terrorismo, hablar de conflicto armado interno" (E_02_P). Su uso del término no es neutral sino que implica un posicionamiento ético que reconoce la responsabilidad estatal en las violaciones a los derechos humanos. Además, incorpora explícitamente en su enseñanza la discusión sobre la denominación: "¿Por qué algunos llaman esta época terrorismo y por qué otros le llaman conflicto interno armado?". Aquella estrategia pedagógica, que convierte la controversia en objeto de reflexión, es coherente con la propuesta de Pagès (1993, 1994) y Pagès y Santisteban (2011) sobre el tratamiento de las cuestiones socialmente vivas.

E_01_P, en cambio, se identifica con la denominación "terrorismo" o "época del terror". Su posicionamiento es más cercano a la narrativa estatal y, aunque reconoce que "el maestro también se divide también en esa posición", no problematiza la denominación en el aula ni parece considerar la atribución de responsabilidades como una dimensión central de su enseñanza. Cabe resaltar que la diferencia en la elección terminológica no es banal, puesto que refleja una divergencia en la concepción del pasado y en la función de la enseñanza. Ello se alinea con la distinción que Carretero y Borrelli (2008) establecen entre narrativas que clausuran la controversia y aquellas que la abren a la reflexión crítica.

Un hallazgo especialmente relevante es que E_01_P, pese a su posicionamiento, utiliza el Informe de la CVR como fuente, lo que introduce una contradicción interna en su discurso. El Informe, al documentar crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes del Estado, es incompatible con una narrativa que atribuye la violencia exclusivamente a los grupos subversivos. Esta tensión no es resuelta en la entrevista, lo que sugiere que el docente utiliza el Informe como recurso factual sin necesariamente asumir sus implicaciones éticas.

5.3.6. Agencia pedagógica y esperanzas

A pesar de las dificultades y limitaciones, ambos docentes manifiestan formas de agencia pedagógica que exceden lo prescrito por el currículo. E_02_P destaca su participación en el grupo "Historia para Maestros" de la PUCP, que considera determinante para su formación en el uso de fuentes históricas: "a mí

me ayudó muchísimo [...] poder entender el trabajo de fuente con las fuentes históricas". También valora positivamente los talleres del Lugar de la Memoria y las colaboraciones con historiadores y especialistas. La red de aprendizaje profesional, no convencional, que se desarrolla al margen de la formación oficial, es un ejemplo de lo que Valle y Valdivia (2019) denominan agencia docente.

E_01_P, por su parte, recurre a su experiencia en Ayacucho para transmitir a sus estudiantes testimonios directos de personas que vivieron el conflicto. "Yo lo que hago muchas veces, bueno, a través de mi experiencia, he podido vivir algunos años en Ayacucho también como docente, ¿no? Y entonces ahí sí he recogido bastante información de testimonios". La movilización de conocimientos adquiridos en contextos distintos del aula evidencia que la agencia docente no depende necesariamente de una formación institucional específica, sino también de la experiencia personal y la reflexión sobre ella.

La dimensión esperanzadora del discurso docente es especialmente visible en E_02_P, quien articula una visión de futuro ligada a la formación ciudadana. "Yo los miro y les digo, por eso aquí están los futuros congresistas, doctores, policías, ¿qué van a hacer que cambien las cosas? Porque esto va a cambiar". La idea de que la enseñanza del conflicto puede contribuir a transformar la realidad social y política del país es un motivo recurrente en su discurso, y se alinea con lo que Jara (2021) y Goldberg (2021) señalan como el componente utópico de la pedagogía de la memoria. E_01_P, aunque menos explícito en su dimensión ética, también expresa una preocupación por la memoria colectiva: "el peruano suele padecer de memoria, no tenemos, creo, memoria y mucho menos memoria colectiva". Ambos docentes coinciden, por tanto, en que la enseñanza del conflicto tiene una función que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia la formación de una ciudadanía consciente y crítica.

Parte IV. Discusión de resultados y conclusiones

6. Discusión de resultados

El primer nivel del patrón se sitúa en el dispositivo curricular. El análisis del Currículo Nacional y del Programa Curricular de Secundaria revela que el Conflicto Armado Interno no recibe denominación explícita en ningún

desempeño de la Competencia 17, sino que queda subsumido bajo fórmulas temporales genéricas que no orientan su tratamiento. Lejos de ser neutral, esta omisión responde, como señalan Eguren, De Belaunde y González (2019), a la dificultad institucional para construir consensos sobre un pasado que aún divide a la sociedad y a sus representantes políticos. Al no asumir colectivamente esa responsabilidad, el sistema educativo la delega en el docente, generando condiciones de enseñanza desiguales que dependen del compromiso ético-pedagógico de cada profesor. Estos hallazgos curriculares confirman el supuesto inicial de la investigación..

El segundo nivel corresponde al texto escolar. El análisis de la Tabla N°6 muestra que el libro de Ciencias Sociales de quinto de secundaria presenta un tratamiento que prioriza el trabajo con fuentes diversas y la comprensión del tiempo histórico, mientras que el análisis de las causas múltiples del conflicto y la asignación de roles a los protagonistas, dimensiones que implican la atribución de responsabilidades entre víctimas y victimarios, tienen una presencia marcadamente menor, concentrada además en la Unidad 5 y prácticamente ausente en la Unidad 4. Ello es coherente con lo que la literatura especializada ha documentado sobre el texto escolar peruano, Valle (2017) y Arrunátegui (2016), señalan que el material público tiende a priorizar una narrativa descriptiva y factual que evita las dimensiones éticas y políticas más controvertidas del período, reproduciendo así la ambigüedad del currículo en el nivel del material de aula.

Desde el tercer nivel, los discursos docentes recogidos mediante el cuestionario, confirma y complejiza este patrón. La distribución de las capacidades declaradas por el profesorado reproduce la jerarquía identificada en el análisis curricular y en el texto escolar; es así como, Interpreta críticamente fuentes diversas es la capacidad más mencionada, mientras que Elabora explicaciones sobre procesos históricos, que implica el análisis causal y la atribución de responsabilidades, aparece de manera más marginal. En el caso del docente que la menciona en solitario, orientada hacia una narrativa de condena del terrorismo que excluye la responsabilidad estatal. La coincidencia entre la jerarquía curricular, la del texto escolar y la de los discursos docentes sugiere que la ambigüedad del dispositivo oficial no solo omite orientar la

enseñanza sino que activamente condiciona el repertorio pedagógico disponible para el profesorado.

El análisis de las entrevistas en profundidad matiza esta homogeneidad y descubre un espectro de posiciones docentes que, pese a su heterogeneidad, revelan rasgos estructurales compartidos. Las personas entrevistadas coinciden en percibir el currículo como un dispositivo ambiguo que no orienta el tratamiento del Conflicto Armado Interno, lo que valida el supuesto inicial de la investigación. Dicha ambigüedad, lejos de neutralizar la controversia, la traslada al aula y la subordina a las decisiones individuales del profesorado. En segundo lugar, el texto escolar es considerado insuficiente y desactualizado por ambos, aunque la forma de suplirlo diverge notablemente. E_02_P construye un repertorio complejo de fuentes alternas que incluye testimonios, visitas a museos y el Informe de la CVR, mientras que E_01_P recurre a fuentes más accesibles y a su vivencia personal en Ayacucho. La pertenencia a redes de apoyo como "Historia para Maestros" se perfila así como un factor diferencial relevante. En tercer lugar, la relación biográfica con el pasado influye en el abordaje, aunque nunca de manera determinista. E_02_P, que experimentó el período con mayor intensidad, despliega un enfoque éticamente comprometido y orientado a la toma de postura, mientras que E_01_P, con recuerdos más difusos, permanece en un registro descriptivo y procedimental. Aquella diferencia corrobora que las trayectorias personales configuran los discursos docentes, pero no de forma automática, sino mediada por la formación, el contexto institucional y la reflexión profesional.

Ello confirma lo que Pagès y Oller (2007) han señalado respecto a las representaciones sociales del profesorado: estas no son meras opiniones individuales, sino construcciones situadas que integran la memoria personal, la formación académica y el contexto institucional. En el caso de E_02_P, su representación del conflicto como una experiencia éticamente exigente se nutre de una memoria vívida y de una formación que le ha proporcionado herramientas para gestionar esa exigencia; en el caso de E_01_P, la representación del conflicto como un episodio histórico más, sin implicaciones éticas destacadas, se corresponde con una memoria más difusa y una formación que no ha problematizado esas dimensiones.

No obstante, tanto los datos del cuestionario como los testimonios recogidos en las entrevistas afirman márgenes de agencia pedagógica que el dispositivo curricular no contempla ni promueve. La visita a espacios de memoria reportada por la docente, el uso del Informe de la CVR como fuente central por E_02_P, el trabajo con testimonios de víctimas y el empleo de ensayos argumentativos como herramientas de sistematización constituyen estrategias que exceden lo prescrito por el currículo y que se articulan con lo que Valle et al. (2021) identifican como un repertorio pedagógico de resistencia y creatividad.

Estas estrategias se aproximan a lo que Goldberg (2021) denomina pedagogía de la memoria, en la medida en que no se limitan a transmitir información factual, sino que buscan construir una relación reflexiva con el pasado que permita el reconocimiento de las víctimas y la asunción de compromisos cívicos. Sin embargo, la ausencia de sistematización y de respaldo institucional convierte estas experiencias en iniciativas aisladas que dependen del compromiso individual de cada docente, sin que el sistema educativo asuma la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza éticamente informada del conflicto.

Si bien E_01_P y E_02_P manifiestan estas agencias con diferente intensidad y orientación, en ambos casos evidencian que la enseñanza del conflicto no está completamente determinada por el dispositivo oficial. La iniciativa individual, la participación en redes de aprendizaje y la movilización de experiencias personales configuran márgenes de autonomía cruciales para el tratamiento de historias difíciles. No obstante, el hecho de que estas estrategias emerjan de manera individual y no sistematizada confirma que su existencia depende exclusivamente de la iniciativa y el compromiso ético-pedagógico de cada docente, sin respaldo institucional.

Las dificultades reportadas por cuatro de los seis docentes completan el cuadro. La resistencia familiar, la escasez de tiempo lectivo, la dificultad de las y los estudiantes para comprender el contexto y, sobre todo, el clima de intolerancia política asociado al "terruqueo" son barreras que operan desde fuera del aula pero que condicionan decisivamente lo que ocurre dentro de ella. El hallazgo es coherente con lo documentado por Valle y Valdivia (2019) y Eguren, De Belaunde y González (2019), quienes señalan que el temor a la represalia,

fáctico o percibido, constituye una de las principales razones por las que el profesorado tiende a replegarse hacia estrategias más seguras, como la exposición descriptiva o el uso exclusivo del libro de texto.

Tal dimensión afectiva del temor adquiere mayor relieve si se considera el marco teórico de las historias difíciles propuesto por Soto, Jiménez y Mansilla (2024). Dichos autores señalan que las afectaciones no son meramente personales, sino que se estructuran a partir de tres dimensiones interrelacionadas: las narraciones previas de los sujetos sobre el pasado, la humanización o deshumanización de los actores históricos, y el contexto didáctico que reconoce o silencia esas emociones. En el caso peruano, el miedo al "terruqueo" no es solo una barrera externa, sino una afectación que interpela la identidad y la seguridad del docente. Dicho temor se ve exacerbado por un contexto institucional que, lejos de contenerlo, lo agrava al no ofrecer respaldo ni espacios para procesar esas emociones.

Aquella ausencia de un contexto didáctico que reconozca y trabaje las afectaciones explica, en parte, por qué el profesorado tiende a replegarse hacia estrategias más seguras y descriptivas. La omisión de la dimensión emocional en la formación y el acompañamiento institucional contribuye así a que la enseñanza evite las aristas más controvertidas del conflicto. El hecho de que los dos docentes que declaran no haber enfrentado ninguna dificultad sean precisamente quienes presentan los enfoques pedagógicos menos críticos respecto al conflicto sugiere que la ausencia de dificultades puede estar asociada no a un mayor dominio pedagógico del tema sino a un tratamiento que evita sus dimensiones más controvertidas.

En conjunto, los tres niveles analizados configuran un escenario en el que la enseñanza del Conflicto Armado Interno en las instituciones educativas públicas peruanas se produce en condiciones de alta heterogeneidad, escaso respaldo institucional y tensión permanente entre el mandato curricular, el material y las decisiones individuales del profesorado. En otros términos, se comprende que la tensión no es accidental, sino la expresión pedagógica de una disputa social y política más amplia sobre el sentido del pasado reciente, en la que el sistema educativo ha optado, de manera consistente, por la ambigüedad antes que por el posicionamiento.

7. Conclusiones

El análisis desarrollado permite responder a los objetivos planteados y ofrece una visión integral sobre la configuración de los discursos en torno a la enseñanza del Conflicto Armado Interno en las escuelas públicas peruanas. En relación con el primer objetivo, orientado a identificar el tratamiento del período en los documentos curriculares, se confirma que el Currículo Nacional y el Programa Curricular de Secundaria presentan una omisión estructural profunda. El Conflicto Armado Interno no recibe denominación explícita en ningún desempeño de la Competencia 17, quedando subsumido bajo fórmulas temporales genéricas que no orientan su tratamiento pedagógico. Dicha omisión no es técnica ni fortuita, sino que responde a la dificultad institucional de construir consensos en torno a un pasado que sigue dividiendo a la sociedad y a sus representantes políticos.

El análisis desarrollado permite responder a los objetivos planteados y ofrece una visión integral de la configuración de los discursos en torno a la enseñanza del Conflicto Armado Interno en las escuelas públicas peruanas. En primer lugar, el estudio confirma que el Currículo Nacional y el Programa Curricular de Secundaria presentan una omisión estructural profunda: el conflicto no recibe denominación explícita en ningún desempeño de la Competencia 17, sino que queda subsumido bajo fórmulas temporales genéricas que no orientan su tratamiento. Esta omisión no es técnica ni fortuita, sino que responde a la dificultad institucional de construir consensos en torno a un pasado que sigue dividiendo a la sociedad y a sus representantes políticos. La jerarquía curricular privilegia así las dimensiones procedimentales del pensamiento histórico, el manejo de fuentes y la ubicación temporal, sobre las éticas y políticas que el período exige, trasladando al docente una responsabilidad que el sistema no está dispuesto a asumir colectivamente.

Los datos del texto escolar público de quinto de secundaria confirman y amplifican esta lógica. El libro de Ciencias Sociales prioriza el trabajo con fuentes diversas y la comprensión del tiempo histórico, mientras que el análisis de las causas múltiples y la asignación de roles a los protagonistas tienen una presencia marcadamente menor. El rasgo más ausente es el de las causas múltiples, que solo aparece en los objetivos de la Unidad 4 y desaparece por

completo en la Unidad 5, precisamente la que debería ofrecer el análisis más complejo del período. Esta distribución confirma que el texto escolar tiende a ofrecer una narrativa descriptiva y factual que elude las dimensiones más controvertidas del conflicto.

Las voces docentes, por su parte, revelan un panorama heterogéneo que confirma y complejiza el patrón institucional. Las capacidades declaradas por el profesorado reproducen la jerarquía curricular y editorial, Interpreta críticamente fuentes diversas es la más mencionada, mientras que Elabora explicaciones sobre procesos históricos aparece de manera marginal, pero las entrevistas en profundidad matizan esta homogeneidad. Ambos docentes entrevistados coinciden en percibir el currículo como ambiguo y el texto escolar como insuficiente y desactualizado, aunque sus estrategias para suplir esas carencias divergen notablemente. Mientras que E_02_P construye un repertorio complejo de fuentes alternas (testimonios, visitas a museos, el Informe de la CVR), E_01_P recurre a fuentes más accesibles y a su vivencia personal en Ayacucho.

La relación biográfica con el pasado incide en el abordaje, aunque no de manera determinista: E_02_P, que vivió el período con mayor intensidad, despliega un enfoque éticamente comprometido y orientado a la toma de postura; E_01_P, con recuerdos más difusos, permanece en un registro descriptivo y procedimental. Las dificultades reportadas por cuatro de los seis docentes completan el cuadro, destacando el clima de intolerancia política asociado al "terruqueo" como la barrera más significativa. El temor a la represalia explica, en buena medida, por qué el profesorado tiende a replegarse hacia estrategias más seguras. De hecho, los dos docentes que declaran no haber enfrentado dificultades son precisamente quienes presentan los enfoques menos críticos, lo que sugiere que la ausencia de problemas puede ser el correlato de un tratamiento que evita las dimensiones más controvertidas.

La comparación entre los tres niveles discursivos revela un patrón consistente de omisión articulada. La similitud fundamental reside en la jerarquía común que prioriza el trabajo con fuentes y la comprensión del tiempo histórico sobre el análisis de causas múltiples y la asignación de responsabilidades. Esta jerarquía revela una lógica de desplazamiento progresivo de la responsabilidad pedagógica que, lejos de orientar el tratamiento, lo delega implícitamente en el

docente. Sin embargo, también emergen contradicciones significativas, especialmente entre el discurso institucional y las prácticas docentes. Mientras que el currículo y el texto escolar evitan sistemáticamente las dimensiones éticas y políticas, docentes como E_02_P las incorporan explícitamente mediante el uso del Informe de la CVR, testimonios de víctimas y la visita al Lugar de la Memoria. Esta agencia pedagógica, no obstante, emerge de manera individual y no sistematizada, lo que confirma que su existencia depende exclusivamente de la iniciativa y el compromiso ético-pedagógico de cada docente..

Mientras que el currículo y el texto escolar evitan sistemáticamente las dimensiones éticas y políticas, docentes como E_02_P incorporan explícitamente estas dimensiones mediante el uso del Informe de la CVR, testimonios de víctimas y la visita al Lugar de la Memoria. Esta agencia pedagógica, sin embargo, emerge de manera individual y no sistematizada, lo que confirma que su existencia depende exclusivamente de la iniciativa y el compromiso ético-pedagógico de cada docente. Las necesidades identificadas son múltiples y urgentes: el currículo debe nombrar explícitamente el Conflicto Armado Interno y ofrecer orientaciones pedagógicas claras; el texto escolar debe actualizarse para incluir las dimensiones éticas y políticas; la formación docente debe abordar tanto los aspectos conceptuales como las estrategias para gestionar la controversia; y debe establecerse un respaldo institucional que proteja al docente frente a presiones externas.

En conjunto, el análisis de los tres niveles, currículo, texto escolar y discursos docentes revelan un escenario atravesado por contradicciones profundas. El sistema educativo ha optado por la ambigüedad como estrategia de gestión de un pasado conflictivo, delegando en el profesorado una responsabilidad ética que no le proporciona los recursos institucionales para asumirla. Aquella contradicción genera necesidades urgentes: la revisión curricular, la actualización de los materiales y la formación docente no son asuntos técnicos, sino condiciones para que la enseñanza del Conflicto Armado Interno pueda cumplir su función formativa. Sin embargo, la investigación también ha documentado esperanzas: las experiencias de agencia pedagógica que algunos docentes despliegan demuestran que, incluso en condiciones adversas, es posible construir prácticas que se aproximen a una pedagogía de

la memoria. Reconocer y potenciar esas experiencias, sistematizarlas y convertirlas en referentes para la formación docente es un desafío pendiente. La pregunta que queda abierta es si el sistema educativo estará dispuesto a asumir colectivamente la responsabilidad que hasta ahora ha delegado, o si continuará confiando en la iniciativa individual como único garante de una enseñanza que es, al mismo tiempo, un derecho de las nuevas generaciones y una condición para la no repetición.

No obstante, los hallazgos también revelan que la enseñanza del conflicto no está completamente determinada por el currículo o el texto escolar, sino que depende en última instancia del compromiso ético-pedagógico de cada docente. Las experiencias de agencia documentadas, aunque individuales y no sistematizadas, constituyen un recurso valioso que la investigación educativa y las políticas públicas deberían reconocer, acompañar y potenciar. A continuación, se derivan implicaciones prácticas. En primer lugar, resulta imperativo revisar el Currículo Nacional y el Programa Curricular de Secundaria para incorporar el Conflicto Armado Interno como un contenido explícito y denominado, superando las fórmulas genéricas actuales. En segundo lugar, el texto escolar de Ciencias Sociales requiere una actualización urgente que incluya el Informe de la CVR como fuente central, que incorpore testimonios de víctimas desde perspectivas diversas y que aborde el análisis de causas múltiples y la asignación de responsabilidades con la profundidad requerida.

En tercer lugar, la formación inicial y continua del profesorado debe incluir módulos específicos sobre la enseñanza de historias difíciles, abordando tanto los contenidos conceptuales como las estrategias para gestionar la controversia, el trabajo con fuentes contradictorias y el manejo de las emociones que el tema moviliza. En cuarto lugar, resulta fundamental establecer protocolos institucionales de respaldo al docente que lo protejan frente a presiones externas, garantizando que el abordaje pedagógico no quede sujeto a la vulnerabilidad individual del profesor. En quinto lugar, se recomienda fortalecer y sistematizar las redes de aprendizaje profesional entre docentes, como el grupo "Historia para Maestros", y promover alianzas con espacios de memoria como el Lugar de la Memoria, los museos y los archivos históricos. Finalmente, las políticas educativas deberían reconocer explícitamente que la enseñanza del

Conflicto Armado Interno no es solo un desafío didáctico sino una demanda ética y ciudadana, y que la omisión o el silencio no son opciones neutrales sino formas de posicionamiento con consecuencias sobre la memoria colectiva.

La presente investigación abre múltiples líneas de indagación para el futuro, que pueden organizarse en tres niveles. En el nivel del profesorado, se hace necesario ampliar la muestra a un mayor número de regiones, particularmente aquellas directamente afectadas por el conflicto como Ayacucho, Huancavelica o Junín, así como contextos rurales y bilingües, para capturar la diversidad de memorias y discursos docentes. También sería valioso realizar estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas, y entre colegios de orientación religiosa y laica, para examinar cómo los distintos contextos institucionales inciden en el abordaje del período.

En el nivel del estudiantado, se requiere indagar sobre sus percepciones y aprendizajes, pues esta investigación se ha centrado en el discurso docente y no ha incorporado la voz de los jóvenes. Futuros estudios podrían explorar cómo los estudiantes construyen sus representaciones sobre el Conflicto Armado Interno, qué emociones moviliza su enseñanza y cómo el abordaje pedagógico incide en su formación ciudadana.

Desde aquel nivel, las políticas y prácticas declaradas, se abren líneas de investigación sobre el fenómeno del "terruqueo" en el ámbito escolar, indagando cómo opera este mecanismo de censura y autocensura; sobre el impacto de iniciativas pedagógicas concretas, como la visita al Lugar de la Memoria o el trabajo con el Informe de la CVR; y sobre la evaluación de los efectos de las acciones declaradas en la comprensión histórica y la construcción de posturas éticas.

Finalmente, se sugiere una línea de investigación longitudinal que dé seguimiento a las trayectorias de docentes que han desarrollado enfoques pedagógicos críticos, para comprender cómo evolucionan sus discursos y prácticas a lo largo del tiempo y qué factores contribuyen a sostener su compromiso en contextos políticos cambiantes.

8. Referencias

Agüero, J. C. (2017). *Persona*. Comisura.

Arrunátegui, G. (2016). *La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales*. La Colmena, (9), 48-51. http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031

Arrunátegui Martínez, L. (2020). *Entre el currículo y la memoria: tensiones y negociaciones en la enseñanza de la violencia política por parte de cuatro docentes de un colegio público y emblemático de Lima-Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/15793

Berrios, M. (2023, 7 de mayo). *Bancadas conservadoras buscan intervenir textos de la educación básica*. Ojo Público. https://ojo-publico.com/politica/bancadas-conservadoras-buscan-intervenir-textos-la-educacion-basica

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Canals, R. & Pagès, J. (2011). *El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas*. Aula de Innovación Educativa, (198), 35-40. https://core.ac.uk/download/pdf/132092904.pdf

Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). *Memoria recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Cultura y Educación, 20(2), 201-215. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe final*. http://cverdad.org.pe/ifinal/

Condori, F. (2017). *La educación y la violencia política en el Perú: Las repercusiones del Conflicto Armado Interno (1980 – 2000) en los docentes de la Región Ayacucho – Perú* (Tesis doctoral). Universidad Hamburg. https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2018/9155/

Congreso de la República del Perú. (2023). *Ley N.º 31745: Ley que declara de interés nacional la introducción de contenidos curriculares de estudio sobre educación cívica e historia de la subversión y el terrorismo en el Perú en las instituciones educativas del país*. El Peruano.

https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-declara-de-interes-nacional-la-introduccion-de-conten-ley-n-31745-2228725-1/

De La Quintana, J. (2025, 30 de octubre). *Keiko Fujimori anuncia su candidatura por cuarta vez a la presidencia de Perú*. CNN en Español. https://cnnespanol.cnn.com/2025/10/30/latinoamerica/keiko-fujimori-anunciar-que-se-postulara-por-cuarta-vez-como-candidata-a-la-presidencia-de-peru

Eguren, M., De Belaunde, C. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado del aula: maestros pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruano.

Goldberg, T. (2021). "On Whose Side Are You?": Difficult Histories in the Israeli Context. En T. Epstein y C. Peck (Ed.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*. Routledge, 154-168.

Gómez, R. (2025, 13 de septiembre). *Erigida en Perú una estatua de Fujimori a un año de su muerte*. El País. https://elpais.com/america/2025-09-13/erigida-en-peru-una-estatua-de-fujimori-a-un-ano-de-su-muerte.html

Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). *La investigación en didáctica de la historia*. Educación XX1, (7), 63-83. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330

Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada & V. Giménez (Coords.), *Formación de Formadores*. Escenario institucional, 543-630.

Magde, M. (2015). *Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el conflicto armado interno en Ayacucho* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6544/MADGE_MELISSA_CONCEPCIONES_AYACUCHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez C. y Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.

Mejía, S. (2024). *Concepciones del profesorado sobre el conflicto armado interno (1980-2002) en cinco colegios de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Antonio Ruiz de Montoya. https://hdl.handle.net/20.500.12833/2694

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La*

Investigación Y El Desarrollo Educativo, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Ciencias Sociales 5 (1ra ed.)*. Santillana.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf

Pagès, J. (1993). *Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 121-151. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48432

Pagès, J. (1994). *La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, (13), 38-51. https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf

Pagès, J. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Aula de Innovación Educativa, (187), 7-10. https://competenciasaula.webnode.es/_files/200000024d8f69d9ee9/competencia%20social%20y%20ciudadana.pdf

Pagès, J. y Oller, M. (2007). *Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (6), 3-19. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/197111/quesocvivensciesoc_a2011.pdf

Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.). (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (2 Vols.). Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557578

Olmo, G. (2025, 14 de agosto). *La polémica ley de amnistía aprobada en Perú que perdonará a centenares de policías y militares acusados de*

violaciones a los derechos humanos. BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/articles/c860738jq3lo

Ospina, C. (2024, 23 de mayo). *Censura en Minedu: Hacen "lista negra" de palabras que no pueden ir en libros escolares*. Epicentro TV. https://epicentro.tv/censura-en-minedu-hacen-lista-negra-de-palabras-que-no-pueden-ir-en-libros-escolares/

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (14), 34-56.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts.* Nelson Education.

Soto, A., Jiménez, M. y Mansilla, D. (2024). Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos. *Educación y Humanismo*, 26(46),199-121. https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640

Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M., Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Instituto de Estudios Peruanos.

Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus Representaciones de la Historia y su Conciencia Histórica* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405964/acvt1de2.pdf

Valle, A. (2021). Para que no se repita: la enseñanza de la violencia interna en el Perú desde los docentes. En N. Ibagón, R. Silva, A. Echeverry & R. Castro (Ed.), Afrontar los pasados controversiales y traumáticos (pp. 105-144). Universidad del Valle y Universidad ICESI. https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.2.2021

Valle, A., Acevedo, A., Chong, A., Sánchez, A., Paucar, W. y Mencia, M. (2021). *Mirar la realidad y problematizarla: el trabajo de campo una estrategia para repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nuevas

Dimensiones, (8), 108–133. https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/45

Valle A. y Valdivia, M. (2019). *Experiencia de las y los docentes escolares en torno a la enseñanza del conflicto armado interno (CAI) en escuelas secundarias de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.

Anexos

Anexo 1: Cuadro de análisis para el Programa Curricular de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales - Historia en quinto de secundaria.

	Competencia 17: CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS		
Desempeños de "CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS"	Interpreta críticamente fuentes diversas	Comprendo el tiempo histórico	Elabora explicaciones sobre procesos históricos
Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico comprendido desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.	**X**		
Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).	**X**		
Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.		**X**	
Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la			**X**

historia reciente en el Perú (s. XXI), con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.			
Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.			**X**
Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.			**X**

Nota. Elaboración propia

Anexo 2: Cuadro de análisis para los desempeños para el área de Ciencias Sociales, Historia en quinto de secundaria.

	Rasgos del tratamiento del CAI				
Desempeños de "CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS"	Analiza las asignación de roles de los protagonista	Analiza diversas fuentes desde diversas perspectivas	Explica las causas múltiples del surgimiento	Relaciona tiempo histórico - cambios y continuidades	Propone acciones para diversos futuros
Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico comprendido desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s.		**X**			

XXI), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.					
Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).		X			
Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.				X	X
Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.				X	
Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.			X	X	
Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.	X		X	X	X

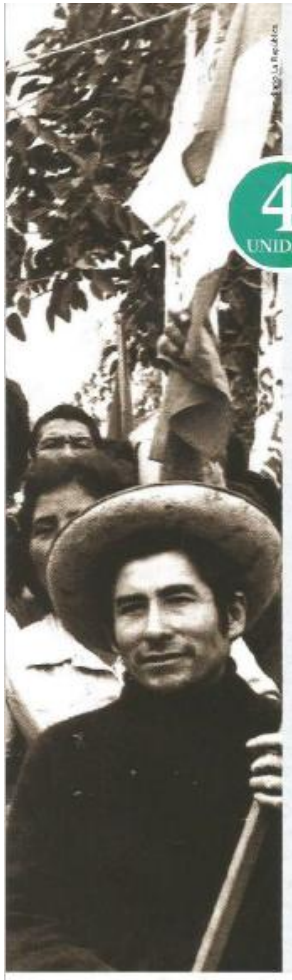
Nota. Elaboración propia

Anexo 3: Cuadro de análisis para identificar los rasgos del tratamiento del conflicto armado interno en el texto escolar del área Ciencias Sociales a de quinto de secundaria

			Rasgos del tratamiento del CAI				
			1	2	3	4	5
			Analiza las asignación de roles de los protagonista	Analiza diversas fuentes desde diversas perspectivas	Explica las causas múltiples del surgimiento	Relaciona tiempo histórico - cambios y continuidades	Propone acciones para diversos futuros
UNIDAD 4		Objetivos		**X**	**X**	**X**	
	4.10	Tema		**X**	**X**	**X**	
	4.11	Tema		**X**		**X**	
		Actividades		**X**		**X**	
UNIDAD 5		Objetivos	**X**	**X**		**X**	
	5.8	Tema	**X**	**X**			
	5.9	Tema	**X**	**X**		**X**	
	5.10	Tema		**X**		**X**	
	5.11	Tema	**X**	**X**		**X**	
		Actividades	**X**				

Nota. Elaboración propia

Anexo 4: Capítulo 4. Un periodo de transformaciones sociales



Grupo de campesinos durante el proceso de la reforma agraria.

4 UNIDAD

Un periodo de transformaciones sociales

La ampliación de la ciudadanía en el Perú contemporáneo

En octubre del año 2007, un conjunto de organizaciones sociales promovieron una manifestación poco común en las playas del balneario de Asia. La llamaron Operativo Empleada Audaz porque denunciaba algunas formas de discriminación contra las trabajadoras del hogar que aún persisten en nuestra sociedad. El evento mostró que, aunque nuestro país ha avanzado mucho en la **construcción de una ciudadanía que respeta los derechos de los otros** y hace respetar los suyos, todavía hay mucho camino que recorrer.

La ampliación de la ciudadanía no ha sido una tarea sencilla, pues se tuvo que superar una serie de prejuicios sociales y costumbres discriminadoras, muchas de las cuales estaban sustentadas en la ley. Durante la segunda mitad del siglo XX, se alcanzaron importantes logros en el ámbito político con el reconocimiento del **derecho al voto** a las mujeres (1955) y a los analfabetos (1979). En el ámbito social, la **liquidación de la sociedad oligárquica** permitió que las jerarquías que excluían a los indígenas o despreciaban lo andino o lo "cholo" empezaran a desmoronarse. Así, la sociedad empezó a transformarse y más peruanos y peruanas pudieron ejercer su ciudadanía y hacer respetar sus derechos.

Teniendo en cuenta lo expuesto, te planteamos la siguiente pregunta:

¿Qué procesos sociales influyeron en la ampliación de la ciudadanía en el Perú en la segunda mitad del siglo XX? 1

LO QUE APRENDEREMOS...

Explicaremos los hechos históricos y las transformaciones sociales ocurridas en el Perú y América Latina entre las décadas de 1950 y 1980. Para ello, distinguiremos y analizaremos fuentes primarias y secundarias con el fin de identificar las características que resalta cada una de ellas, así como las causas y consecuencias de algunos eventos políticos, sociales y económicos que nos permitan elaborar explicaciones históricas. 2 3 4

© Santillana S.A.

4.10 La crisis de violencia

Durante la década de 1980, la población peruana vivió un duro periodo de violencia originado por las acciones de grupos terroristas como Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).

GLOSARIO

Terrorismo. Estrategia política que utiliza el terror como mecanismo de control de la población.

Crisis de violencia. Proceso en el cual uno o varios hechos de violencia logran desbordar la capacidad del Estado y la sociedad para mantener la seguridad interna.

El contexto histórico del surgimiento del terrorismo 3

En la década de 1970, una escisión maoísta del Partido Comunista del Perú conocida como **Sendero Luminoso** (SL) se había consolidado entre algunos núcleos de profesores y estudiantes de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) bajo el liderazgo de **Abimael Guzmán**. Gracias a su condición de catedrático, Guzmán se hizo conocido entre el alumnado universitario y luego entre los maestros rurales, escolares y campesinos en una de las zonas más pobres del país **Doc. 25**. En esos años, Guzmán y SL fueron aislándose del debate político democrático, al mismo tiempo que generaban una ideología que promovía y justificaba el uso de la violencia. Adoptaron como dogma político una de las propuestas ideológicas del maoísmo chino: la estrategia de **lucha armada "del campo a la ciudad"**. Desde que inició sus acciones armadas, SL se mostró como un grupo fundamentalista, dogmático, violentista y potencialmente genocida.

En las elecciones para la Asamblea Constituyente de 1978, la mayoría de las agrupaciones políticas de izquierda optó por participar. De esa manera, aunque la mayor parte de ellas pensaba que la lucha armada era la vía para llegar al poder, decidieron ingresar a la democracia formal. Los únicos sectores de izquierda que no participaron fueron los grupos maoístas, dentro de los cuales se hallaba Sendero Luminoso. Los resultados electorales favorecieron a los partidos izquierdistas que optaron por la vía democrática, pues en conjunto alcanzaron casi el treinta por ciento del voto nacional. Por ello, varios importantes líderes izquierdistas participaron en la Asamblea Constituyente. Pero SL, aislado y en contra de la voluntad de la ciudadanía, decidió iniciar la lucha armada contra el Estado peruano, expresando de ese modo su desdén por la democracia.

Así, en 1980, cuando el Perú retomaba a la democracia luego de doce años de dictadura militar, **SL inició sus acciones armadas**, dando lugar a uno de los periodos más violentos de nuestra historia. Este grupo **terrorista** fue el **principal responsable de la crisis de violencia** que sufrió el país.

El desarrollo de la crisis de violencia

Enrique Jiménez

En enero de 1983, ocho periodistas fueron asesinados por los comuneros de Uchuraccay (Ayacucho).

Sendero Luminoso inició su actividad armada con atentados en Ayacucho (quema de ánforas en **Chuschi** el 17 de mayo de 1980) y Lima (atentado al local de la Municipalidad de San Martín de Porres el 13 de junio del mismo año). Entre 1980 y 1984, las acciones terroristas se desarrollaron en varios departamentos (sobre todo en la sierra sur, sierra central y selva norte). En su afán de generalizar la violencia, la gravedad de sus actos en este periodo fue aumentando paulatinamente. En 1982, un grupo senderista asaltó la cárcel de Ayacucho y liberó a los detenidos. Este hecho le otorgó notoriedad a SL, y recién empezarían a ser observados como una grave amenaza para el país. SL también **atacó a poblaciones campesinas** que ya empezaban a enfrentarlo, como ocurrió en la localidad ayacuchana de Lucanamarca (abril de 1983).

© Santillana S.A.

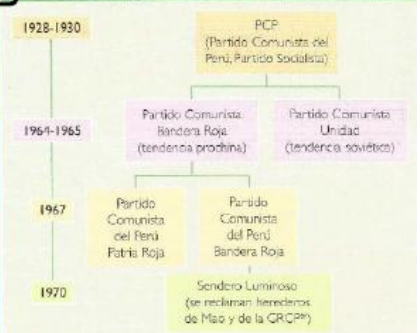
La estrategia contrasubversiva del Estado

Las Fuerzas Policiales se vieron desbordadas por las acciones de SL, por lo que a fines de 1982 el presidente Belaunde entregó a las Fuerzas Armadas el control de la lucha antisubversiva. En su accionar, los militares aplicaron una estrategia represiva equivocada que no logró detener la subversión, originando crímenes y violaciones de los derechos humanos, en especial contra la población campesina, que quedó atrapada en una espiral de violencia. Algunos casos emblemáticos fueron los de Socos (noviembre de 1983), Pucayacu (agosto de 1984) y Accomarca (agosto de 1985).

Cuando Alan García llegó al Gobierno, se buscó derrotar a la subversión implementando **políticas de desarrollo** dirigidas a la población campesina y a zonas de extrema pobreza, con el objetivo de evitar el posible apoyo a SL. Esta política fracasó. Además, la **matanza de los penales** (18 y 19 de junio de 1986), en la que murieron alrededor de 300 presos senderistas, reflejó las inconsistencias de la estrategia contrasubversiva del Gobierno. Por otra parte, en 1988 apareció un grupo paramilitar autodenominado **Comando Rodrigo Franco** (que tomó el nombre de un militante del Partido Aprista asesinado por Sendero Luminoso en 1987).

4

El origen de Sendero Luminoso



* Gran Revolución Cultural Proletaria: movimiento del ala más radical del maoísmo chino que dominó China entre 1966 y 1976. En ese período se impuso el culto a la personalidad de Mao y un fanatismo revolucionario que atacó a todo lo que se consideraba "burgués" o "reaccionario".

Fuentes Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Adaptación).

2

La aparición del MRTA

En 1984 apareció el grupo terrorista **Movimiento Revolucionario Túpac Amaru** (MRTA), ligado a otro sector de la izquierda radical, lo que agudizó aún más la crisis de violencia. El MRTA desplegó sus acciones en varias zonas del país, como en el departamento de San Martín, desde 1987, donde se relacionó con el narcotráfico. También realizaron diversas acciones que violaban los derechos humanos, como atentados, asesinatos y secuestros. Su principal líder, **Víctor Polay Campos**, fue capturado en 1989, pero logró fugar al año siguiente con 48 emerretistas.

La expansión de la violencia

A finales del primer gobierno de Alan García (1985-1990), los grupos terroristas habían expandido su presencia hacia varias zonas del país. La violencia alcanzaba entonces dimensiones nacionales. La ofensiva de SL se sintió con especial énfasis en la ciudad de Lima (coches bomba, apagones, atentados, secuestros, asesinatos). Además, SL incrementó gradualmente sus acciones, acentuando su presencia en Puno, Junín y el valle del río Huallaga. La falta de una oportuna respuesta estatal a través de la policía debilitó todavía más la imagen del Gobierno y lo obligó a crear un comando político-militar en esta última zona. Para entonces, gran parte del país se encontraba bajo control militar y viviendo en "zonas de emergencia".

Así, a inicios de la década de 1990, los actos terroristas habían recrudecido. No obstante, en esa misma década se gestaría la derrota de los dos grupos terroristas.

JUNÍN: LA CIUDADANÍA ASHÁNINKA FRENTE AL TERRORISMO

Hacia fines de la década de 1980, el ataque de SL causó la destrucción de más de 30 comunidades y causó la muerte de más de seis mil personas y el desplazamiento forzado de unas diez mil. SL secuestró centenares de niños para enrolarlos en sus fuerzas y a mujeres para atenderlos.

El MRTA también ingresó a la zona y la disputó con SL. En 1989, el MRTA asesinó al líder asháninka Alejandro Calderón Espinoza. Los sobrevivientes formaron grupos de autodefensa que lograron expulsar de la zona a las bandas terroristas **Doc. 26.**

2

Mujeres asháninkas desplazadas.

© Santillana S.A.

4.11 Transformaciones sociales en la segunda mitad del siglo XX

4

En la segunda mitad del siglo XX, ocurrieron importantes cambios en la sociedad y la cultura peruana como efecto de los procesos políticos, sociales y económicos de ese periodo.

Archivo Alonso La Parra

Los migrantes andinos transformaron el paisaje cultural de Lima.

2

Migraciones y "desborde popular"

La población andina recién llegada a la capital ocupó los alrededores de la ciudad. Un foco inicial de asentamiento hacia 1940 fueron las riberas del río Rímac. Otro espacio ocupado por los migrantes fue la parte este de Lima (cerro San Cosme, San Pedro y El Agustino), estimulada por la apertura del mercado mayorista de La Parada en 1945. Así se formaron las barriadas, luego denominadas **pueblos jóvenes**. Estos asentamientos se desarrollaron sin planeamiento urbano, por lo que carecían de servicios básicos, lo cual fue utilizado políticamente por distintos Gobiernos populistas. Hacia la década de 1980, Lima se encontraba rodeada por un cinturón de poblaciones migrantes en nuevos distritos como San Martín de Porres, Comas, San Juan de Lurigancho y Villa El Salvador.

La migración rural agudizó las tensiones latentes en la sociedad peruana respecto a los antiguos prejuicios étnico-raciales de la población criolla. Por esa razón, los migrantes andinos fueron vistos por los limeños como hordas invasoras que destruían el orden social republicano, una mirada que aún no ha sido desterrada del imaginario social criollo.

Las estrategias de los migrantes

Para lograr adaptarse a la ciudad, los migrantes recurrieron a una extensa red social que les permitió insertarse en el precario sistema socioeconómico informal. Como señalan los investigadores Jürgen Golte y Norma Adams, los numerosos clubes provincianos (7000 hacia el año 1980) funcionaron como verdaderos "caballos de Troya", donde los nuevos "conquistadores" andinos se proveían de las conexiones necesarias para subsistir en la capital **Doc. 27.**

2

Mientras tanto, los antiguos sectores medios y altos de Lima se desplazaron hacia los distritos del sur buscando trazar nuevas fronteras entre ellos y los migrantes andinos. Hacia finales del siglo XX, la capital adquirió su actual configuración, caracterizada por la preponderancia de la cultura andina y mestiza, que incluso ha llegado a influir en los espacios de la Lima criolla.

Las migraciones al extranjero

En la década de 1980, se inició un nuevo proceso de migración, esta vez hacia el extranjero. Este fenómeno se produjo por la **crisis económica** ocurrida durante los gobiernos de Fernando Belaunde y Alan García, y por la **violencia política** desatada por el terrorismo. Las migraciones al exterior se iniciaron entre la población urbana capitalina, la más golpeada por la hiperinflación de finales de la década de 1980. Luego se extendió a las ciudades del norte y de la sierra (Trujillo, Chiclayo, Piura, Arequipa y Huancayo). Este proceso produjo un importante **impacto económico y cultural.** Por un lado, las remesas enviadas por los migrantes han sido claves para el sostenimiento de millones de peruanos en las últimas décadas. Por otro, la cultura peruana se ha difundido por el mundo gracias a los migrantes **Doc. 28.**

2

© Santillana S.A.

Migración y transformaciones culturales

El proceso de migraciones del campo a la ciudad durante la segunda mitad del siglo XX transformaron las costumbres, tradiciones y expresiones musicales de la capital. De acuerdo con el sociólogo Nelson Manrique, la **música vernacular andina** encontró espacios de reproducción y difusión en los coliseos, en donde los artistas andinos realizaban presentaciones multitudinarias. Así, la música andina alcanzó difusión masiva con intérpretes como Jilguero del Huascarán y Pastorita Huaracina. Ambos grabaron discos que, para sorpresa de las empresas discográficas, fueron éxitos en ventas. Además, la presencia de los intérpretes andinos en la radio difundió masivamente el género, aunque su público estuvo restringido a la población migrante.

Otro fenómeno cultural producido en la década de 1970 fue el nacimiento de la llamada **"cultura chicha"**, un conjunto de expresiones y sensibilidades nacidas de la experiencia del migrante en la ciudad. Su principal manifestación fue la "música chicha", género que fusionó estilos provenientes de distintas partes del país con la cumbia colombiana, la guaracha cubana y el *rock*. La década de 1980 fue su periodo más fructífero, en el que se consagraron los dos más grandes exponentes de la música chicha: Los Shapis y Chacalón y la Nueva Crema.

Grupo Los Shapis, liderado por Jaime Moreyra y Julio Simeón.

2

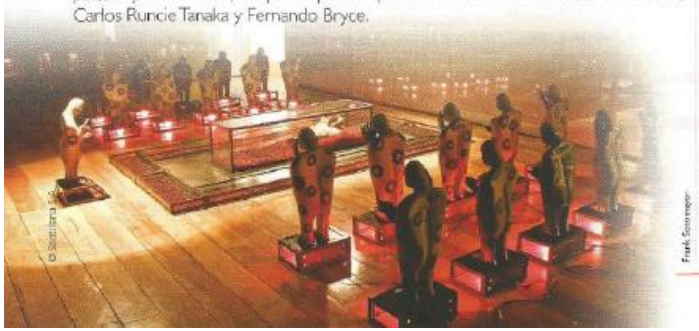
El arte peruano (1970-1990)

En las décadas de 1970 y 1980, la crisis política y económica que vivió el Perú se vio reflejada en el desarrollo de las artes plásticas. En los **años setenta**, el cierre de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) fue el más claro signo de esta crisis en el circuito artístico formal. Ello tuvo dos consecuencias fundamentales. Por un lado, la consolidación de la Escuela de Arte de la Universidad Católica bajo la dirección de Adolfo Winternitz. De esta escuela surgirían importantes artistas, como Julia Navarrete (1940) y Ramiro Llona (1947). Por otro lado, favoreció el surgimiento de colectivos fuera del circuito académico formal, entre los que destacan La Contacta y el Grupo Huayco, quienes buscaban retomar la estética popular en el arte.

En los **años ochenta**, los artistas se vieron aislados de los circuitos internacionales y de mecenas debido a la crisis. En este periodo destacan las obras de Carlos Enrique Polanco, quien buscó retratar los paisajes e historias de la nueva Lima **Doc. 29**. Sin embargo, la figura más importante de las artes plásticas en esos años fue José Tola de Habich, quien obtuvo el primer premio en la Bienal de La Habana en 1986 y logró así fama continental. También destaca la obra del pintor expresionista David Herskowitz.

2

A partir de los **años noventa**, y con el comienzo de la recuperación económica, las artes vivieron un nuevo auge. Por un lado, la fotografía se convirtió en una forma artística válida y reconocida en el ámbito público. En este espacio destaca la obra de Roberto Huarcaya y Juan Enrique Bedoya. Este desarrollo afectó también a la pintura y la escultura, lo que se puede apreciar en las obras de Eduardo Tokeshi, Carlos Runcie Tanaka y Fernando Bryce.



2

Tiempo detenido / No olvidar, *instalación de Carlos Runcie Tanaka.*

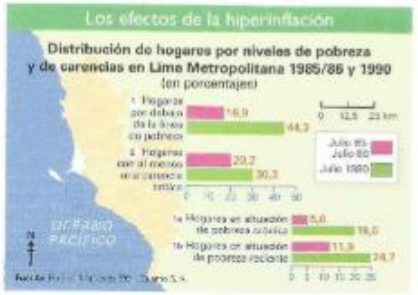
Documentos para profundizar

Doc. 22 La pobreza en el segundo belaundismo

Una de las manifestaciones más visibles de la crisis fue la eclosión, a mediados de la década de 1970, de una economía de mercado "informal" o un mercado negro paralelo. Ella era la creación de peruanos que enfrentaban creativamente los límites de la economía y el gobierno formales. Hacían eso "inventando" su propia producción y oportunidades de empleo para vérselas con una economía nacional cada vez más recesiva y sobrevivir a ella. El sector informal comprendía diversos tipos de autoempleo, desde vendedores ambulantes hasta factorías o talleres pequeños e inclusive algunos grandes, que fabricaban productos y componentes baratos [...]. Los más golpeados por la intensificación de la crisis económica fueron los grupos de bajos ingresos, sobre todo los pobres urbanos y los campesinos de la sierra sur. Según un estudio, el 57 % de las unidades domésticas en el campo estaba debajo de la línea de pobreza [...]. Los esfuerzos de Belaunde por enfrentar estas disparidades y los sufrimientos cada vez mayores de los pobres resultaron generalmente inadecuados. (Klarén, 2008, pp. 450, 454).

Doc. 23 Datos sobre la hiperinflación

Fuente: Elaboración.



Doc. 24 1980, la década perdida

Durante la década de los 80, el error principal de los Gobiernos y de la mayoría de la clase política y de los medios de comunicación fue dejar de ver el problema más importante que el Perú afrontaba: la guerra interna iniciada por Sendero Luminoso. Si no se comprendió lo primero, tampoco era posible extraer la lógica conclusión: era necesaria una conducción política de la guerra y, por tanto, estudiar los problemas ligados a la guerra subversiva y a la contrasubversión.

Al problema de la subversión hay que sumar otros: la incapacidad para superar la crisis económica que se tornó endémica. Ni las políticas moderadamente liberales del segundo belaundismo ni la heterodoxia de corte populista de Alan García pudieron romper el círculo de hierro de inflación y estancamiento. La suma de esos problemas no resueltos se tradujo en inseguridad, temor para el futuro, disminución del nivel de vida, incremento del desempleo y subempleo, baja de las remuneraciones. (Arias Quincot, 1998, p. 455).

Doc. 25 Contexto social y orígenes de SL

Es entre 1977 y 1979 que el PCP-SL lleva a cabo una ruptura radical con la dinámica social y política predominante en el país y se transforma en un proyecto fundamentalista, de potencial terrorista y genocida. Para ellos, se trata de la culminación de la "reconstitución del partido (Comunista)" y la decisión de iniciar la lucha armada. Así, en marzo de 1977 el Comité Central (CC) de SL realizó la II Reunión Nacional de Organismos Generados y abordó el tema de la construcción del partido bajo la consigna de "Construir la Lucha Armada". SL consideró que la reconstitución del partido había avanzado lo suficiente y que tenía un núcleo de cuadros afiliados como para iniciar su "guerra popular". La responsabilidad de la elaboración del Plan Nacional de Construcción recayó en un Comité Coordinador Nacional. [...]

Guzmán tuvo que proceder entonces a una ruptura que significó: i) convertir la ideología en religión; ii) concebir la militancia como purificación y renacimiento; iii) confundir la acción revolucionaria con la violencia terrorista. La profundidad y radicalidad de esa ruptura se manifiesta en cuatro textos cruciales producidos entre 1979 y 1980. Lo primero que impacta en ellos es la ruptura del propio Guzmán con el tono de sus documentos anteriores. Ahora procede a la instrumentalización de un discurso religioso, específicamente bíblico, tanto para aplastar a sus opositores internos como para insuflar fe y esperanza en sus seguidores, mayoritariamente jóvenes. (Informe Final CVR, vol. II, pp. 22-23).

Doc. 26 El ataque a los asháninkas

La visión de SL sobre la población asháninka era discriminadora y deshumanizante. El siguiente testimonio ilustra esta tragedia:

"Como chanchos, escondidos bajo el monte, durmiendo en el barro y comiendo sopa aguada [...]. Ya no sentimos alegre. Si sentíamos triste, ya no comías, pensábamos en la familia, pensábamos en la chacra, no teníamos para comer, ya no dejaban libertad para comer para nuestros hijos, esclavizados. Ya no hacía masato en la vida". (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, Tomo V, p. 257).

Doc. 27 El nuevo rostro urbano

El migrante tuvo que adaptarse al contexto que le ofrecía la ciudad y encontrar soluciones dentro de las posibilidades dadas por su experiencia previa. Tenía dos opciones: someterse al sistema legal imperante aceptando la falta de techo o violentar los límites del sistema establecido. Su origen, así como su situación frente a la estructura social urbana y los mecanismos existentes en la "ciudad legal", que están ligados a un sistema de poder que se expresa a nivel político, social y económico, determinó que decidiera por la segunda opción, es decir, la invasión de áreas marginales posibles de ser urbanizadas [...].

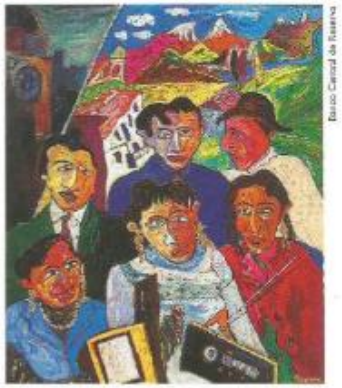
Ante el bloqueo de su integración en el mundo criollo y cosmopolita del Perú oficial, que determinan los altos costos de incorporación y la incapacidad promocional de las instituciones del Estado, la mayoritaria masa urbana de migrantes se hace cargo, al promediar la década de 1980, de su propia dinámica económica, social y cultural. Las barriadas y los barrios populosos convertidos en crisoles que fusionan las distintas tradiciones regionales, se convierten en focos poderosos de un nuevo mestizaje de predominante color andino, generando estilos de cultura, opciones económicas, sistemas de organización y creando las bases de una nueva institucionalidad que se expande, encontrando escasas resistencias [...]. (Matos, 1986, p. 77).

Doc. 28 Emigración e identidad nacional

En muchos casos, las viejas identidades se refuerzan conforme el emigrante va descubriendo las dificultades para formar parte pleno de la sociedad receptora. En diferentes ámbitos de su nueva vida cotidiana, se da cuenta de que es el "otro" minoritario. Esa sensación de "otredad", acompañada muchas veces de discriminación, hace que los emigrantes descubran en el extranjero a otros como él: "peruanos-en-el-extranjero". [...] Así se han ido conformando importantes colonias peruanas en Estados Unidos, España, Italia, Japón, Chile y Argentina. [...]

Uno de los puntos de inflexión más importantes en el proceso de construcción de un "nosotros" peruano en esas colonias es la irrupción en el espacio público extranjero a través de restaurantes de comida peruana que sirven como lugares de encuentro, así como de periódicos, rituales cívicos, procesiones religiosas y competencias deportivas. (Degregori, 2006).

Doc. 29 La migración en el arte


Banco Central de Reserva

Los migrantes, cuadro de Carlos Enrique Polanco.

Recursos para ampliar

http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/hatun_willakuy.pdf

En este enlace se encuentra el texto "Hatun Willakuy" ("gran relato", en quechua), que es la versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. En él se reproducen las ideas y hallazgos principales de este informe. Contiene textos, gráficos e ilustraciones.

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2008). *Un pasado de violencia, un futuro de paz*. Versión bilingüe del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima, Perú: IDEHPUCP, MISEREOR.

Esta publicación presenta las conclusiones del Informe Final de la CVR en una versión bilingüe (quechua y castellano). La presentación se plantea de manera didáctica y sencilla, lo que facilita la comprensión de los lectores.

© Santillana S.A.

La ciudadanía y el ejercicio del sufragio

Capacidades

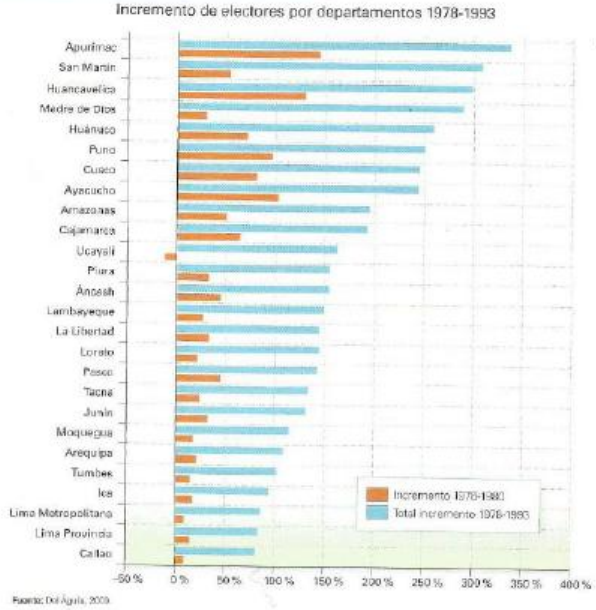
- *Interpretamos críticamente fuentes diversas.*
- *Comprendemos el tiempo histórico.*
- *Elaboramos explicaciones históricas.*

El sufragio es uno de los elementos fundamentales del sistema democrático y un derecho ciudadano. La forma de ejercerlo ha cambiado a lo largo de la historia. En el Perú, por ejemplo, pasó de ser una práctica restringida a la élite a ser un ejercicio al cual toda la ciudadanía tiene acceso. No obstante, aún persisten aspectos que mejorar.

1. Lee el siguiente párrafo de un intelectual de inicios del siglo XX contrario a otorgar el derecho del voto a los indígenas. Analiza su contenido y determina el tipo de ideología que expresa.

> "El indio ignorante no puede tener voto individual, pero cabe estudiar un medio de darle voto colectivo, tomando como base las comunidades, y ensayar algún plan que permita subsanar, siquiera de modo parcial e imperfecto, la injusticia de que la mayoría indígena carezca enteramente de representación municipal y en el Congreso". (Manuel Vicente Villarán, citado en Del Águila, 2012, p. 24).

2. Analiza el siguiente cuadro estadístico. 4



Fuente: Del Águila, 2013.

- Explica los efectos de la inclusión de los analfabetos en el sistema electoral peruano.

© Santillana S.A.

2

3. En equipos, **analicen** los textos y **dialoguen** a partir de las preguntas.

Parte de los cambios electorales del siglo XX fue la instauración del voto obligatorio. Con ello se buscaba fomentar la participación ciudadana y asegurar la representatividad de los comicios. Sin embargo, algunos analistas políticos opinan que el voto debería ser facultativo para fomentar la conciencia ciudadana y prevenir la manipulación de los votantes. Varios países de Latinoamérica, como Colombia y Nicaragua, han optado por implantar el voto voluntario. En el Perú, el debate recién se inicia y existen voces tanto a favor como en contra.

A favor del voto voluntario

Los defensores del voto voluntario argumentan que este defiende la libertad individual, ya que al ser elegidas las autoridades de manera libre, gozan de mayor legitimidad. Siguiendo la misma línea, se dice que el ejercicio de la democracia solo puede ir acompañado de la libertad de participar. El voto voluntario genera a su vez una mayor competencia entre los partidos por movilizar a sus votantes a las urnas. Por último, se dice que el voto voluntario atrae el voto pensante en la medida en que sufragan aquellos que tienen un verdadero interés político.

A favor del voto obligatorio

Para ellos, el voto voluntario no genera una mayor legitimidad del gobernante, sino todo lo contrario. En medio de la crisis de representación de los partidos políticos y de los movimientos sociales, la posibilidad de tener una elección con índices de abstención muy altos, puede llevar a una crisis de legitimidad. Además, en un país como el Perú, el voto es para muchos de los ciudadanos su único acto de participación política. En contra del voto voluntario, se dice también que crea una nueva desigualdad, puesto que votan solamente quienes tienen más educación, que son los que tienen interés en la política. En el Perú, debido a los altísimos índices de pobreza, la gran mayoría piensa en cómo subsistir antes que en participar en política. (De Ferrari, 2005, párrs. 6-10 [adaptación]).

- ¿Con cuál de las posturas sobre el voto están de acuerdo? ¿Por qué? ¿Creen que eliminar el voto obligatorio sería beneficioso para la democracia en el futuro? Fundamenten su respuesta.
- ¿Qué importancia tiene el sufragio en la democracia? ¿Cómo se relaciona con el concepto de ciudadanía?
- ¿La votación es la única forma de participar en política? ¿Qué otras formas existen?
- ¿Creen que el voto voluntario eliminaría la manipulación de los votantes? ¿Por qué? Elaboren una hipótesis al respecto.
- ¿El voto obligatorio ha asegurado una mayor representatividad en nuestra democracia? ¿Cuáles han sido sus efectos?

Nos autoevaluamos

Lo que aprendí autónomamente

- ¿Comprendí la idea principal en las lecturas? ¿Qué estrategias utilicé para hacerlo?
- ¿Relacioné el pasado y el presente en las actividades? ¿De qué manera lo hice?

Lo que aprendimos en equipo

- ¿Cómo fue mi aporte al equipo con el que trabajé?
- ¿Las explicaciones que planteamos fueron producto del consenso? ¿Qué mecanismos utilizamos para lograrlo?

© Santillana S.A.

Anexo 5: Capítulo 5. Un mundo contemporáneo

Fotografía presentada en la exposición Yuyanapaq.

5 UNIDAD

El mundo contemporáneo

Imágenes para recordar

Yuyanapaq: para recordar es una de las muestras fotográficas más impactantes sobre la historia reciente del Perú. Nació como una iniciativa de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para dar a conocer las dimensiones de la tragedia que significó la crisis de violencia que vivió nuestro país entre 1980 y el 2000. A través de las imágenes, los visitantes pueden apreciar los terribles efectos de la violencia y, de esa manera, tomar conciencia de que debemos evitar que esto vuelva a ocurrir. Y también valorar el esfuerzo de miles de personas –civiles y militares, campesinos y estudiantes, policías y dirigentes sociales– que ofrendaron sus vidas para enfrentar la violencia y buscar la pacificación del país. *Yuyanapaq: para recordar* es finalmente un desafío para que nuestra memoria histórica y nuestra práctica ciudadana asuman con vigor la defensa de los **derechos humanos**.

En este punto se debe recordar que la humanidad sufrió en el siglo XX las guerras más cruentas de su historia y fue testigo de sangrientos **genocidios**. Precisamente por ello, los Estados empezaron a crear instituciones que garantizaran la defensa y promoción de los derechos humanos, y para asegurarse de que los perpetradores de delitos contra la humanidad fuesen efectivamente sancionados por la ley.

Teniendo en cuenta lo expuesto, te planteamos la siguiente pregunta:

4 **¿Qué iniciativas han desarrollado los Estados en relación con los derechos humanos? ¿Qué resultados han obtenido?**

LO QUE APRENDEREMOS...

Explicaremos los principales procesos políticos, sociales y culturales contemporáneos en el Perú y el mundo. Para ello, interpretaremos discursos, fotos, testimonios y otras fuentes históricas, utilizaremos líneas de tiempo y mapas históricos, y formularemos explicaciones razonadas sobre los procesos históricos estudiados.

© Santillana S.A.

5.8 La década del fujimorismo

En la década de 1990, se estableció en el Perú el régimen autoritario de Alberto Fujimori, que aplicó medidas económicas neoliberales en medio de un estilo de gobierno poco democrático y de una profunda corrupción.

¿SABÍAS QUE...?

El sociólogo Martín Tanaka ha señalado que el desprestigio o debilitamiento de los partidos políticos no fue un factor determinante en el ascenso de Fujimori al poder. Él indica que las causas decisivas de su victoria fueron la división de la Izquierda Unida, los errores de la campaña del Fredemo y el apoyo de Alan García a Fujimori.

La elección de Fujimori

Cuando terminó el gobierno de Alan García, el país estaba sumido en una profunda crisis económica y en una creciente espiral de violencia. El pobre desempeño del Gobierno provocó el **desprestigio de la clase política tradicional** y la **aparición de candidatos independientes** que buscaban canalizar el descontento y la frustración ciudadana. La elección del independiente **Ricardo Belmont** a la alcaldía de Lima en 1989 había demostrado que existía una alta probabilidad de éxito para los nuevos actores políticos.

Eso ocurrió en las elecciones de 1990, pues la mayoría de los ciudadanos se inclinó por dos candidatos independientes:

- **Mario Vargas Llosa.** Este afamado escritor era el candidato del Fredemo, una alianza política integrada por el Movimiento Libertad, Acción Popular y el Partido Popular Cristiano. Su programa de gobierno proponía la aplicación de un drástico ajuste económico estructural para enfrentar la crisis. Sin embargo, como recibió el apoyo de los empresarios y los partidos políticos tradicionales, los sectores populares empezaron a desconfiar de su candidatura.
- **Alberto Fujimori.** Este poco conocido ingeniero realizó una modesta campaña bajo el lema "Honradez, tecnología y trabajo". Con el respaldo de Cambio 90 –movimiento político que agrupaba a pequeños empresarios, profesionales independientes y líderes religiosos evangélicos– logró que un importante sector popular se identificara con su candidatura.

1

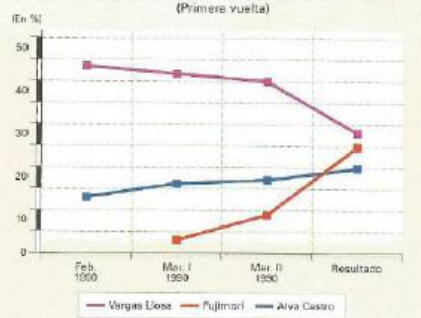
Vargas Llosa venció en las elecciones, pero sin alcanzar el 50% de los votos válidos que exigía la Constitución, por lo que era necesaria una segunda vuelta con Alberto Fujimori, que había obtenido el segundo lugar. En la segunda vuelta, **Fujimori triunfó con el 62,4% de los votos;** Vargas Llosa consiguió solo un 37,6%.

2

Las elecciones de 1990

Archivo diario La República

Mario Vargas Llosa y Alberto Fujimori en el debate presidencial de 1990.



© Santillana S.A.

La estabilización económica

Uno de los cambios más sorprendentes de Fujimori en el gobierno fue la elección de la política económica neoliberal, pues él la había desestimado durante la campaña electoral debido a los efectos negativos que tendría entre los ciudadanos **Doc. 14**. Así, el 8 de agosto de 1990, **Juan Carlos Hurtado Miller**, ministro de Economía y Finanzas, anunció la aplicación de una radical **política de estabilización económica** ("fujishock"). Los subsidios a los precios fueron eliminados, se recortó el gasto social y las tasas de interés y los impuestos se incrementaron. Estas medidas provocaron que las tarifas de servicios básicos como el agua y la electricidad aumentaran ocho y cinco veces, respectivamente.

Además, se aplicaron otras medidas:

- **El ordenamiento presupuestal del Estado.** El Banco Central de Reserva restringió la emisión de billetes y el Gobierno equilibró el presupuesto. Además, la recaudación tributaria se hizo más eficiente a través de la Sunat (Superintendencia Nacional de Administración Tributaria), que elevó entre 1990 y 1994 la recaudación tributaria en un 324%.
- **La reinserción económica internacional.** El Estado reinició el pago de la deuda externa para recuperar la confianza de los organismos financieros internacionales. Tras renegociarse la deuda, el Perú se comprometió a efectuar reformas económicas neoliberales. Esto permitió el acceso al crédito internacional y favoreció el crecimiento de la inversión extranjera.
- **La reestructuración del Estado.** Este objetivo se alcanzó a través de la reorganización de la burocracia estatal y la privatización de las múltiples empresas públicas, que ocasionaban enormes pérdidas al Estado. Estas disposiciones elevaron la eficiencia en las empresas de servicios, pero también significaron el alza de tarifas y despidos masivos de trabajadores.

Sin embargo, a pesar de los efectos de las medidas de estabilización y las reformas estructurales, la popularidad del mandatario no se vio afectada, pues la opinión pública valoró positivamente el descenso significativo de la inflación.

La conversión autoritaria y el neopopulismo

Desde el inicio de su gobierno, Fujimori entabló una estrecha relación con el excapitán del Ejército, **Vladimiro Montesinos**, quien había sido condenado por espionaje y traición a la patria durante el Gobierno militar de Juan Velasco. Paulatinamente, Montesinos se convirtió en el asesor principal y el hombre con más poder del régimen. Así, colocó a oficiales cercanos a él en puestos claves de las Fuerzas Armadas e inició un proceso de concentración de poder.

Fujimori, con el pretexto de que sus proyectos de ley eran vetados en el Congreso, dio un **golpe de Estado el 5 de abril de 1992**. Este hecho no afectó su popularidad, pues después del "fujishock" el Gobierno inició una intensa política de asistencia social que fortaleció el carácter **neopopulista y clientelista** del régimen **Doc. 15**, primero con el Programa de Emergencia Social y luego, desde 1991, a través de la creación del Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo Social (Foncodes) y del Programa de Apoyo Alimentario (Pronaa).

No obstante, la presión internacional obligó a Fujimori a convocar a elecciones para un **Congreso Constituyente Democrático**, que tuvo mayoría fujimorista. Se redactó una **nueva Constitución** que fue sometida a referéndum y aprobada en **1993** por un estrecho margen y una alta abstención. En dicha Constitución se introdujo la posibilidad de la reelección presidencial inmediata.

Fujimori en su primer gobierno.

¿SABÍAS QUE...?

El 13 de noviembre de 1992, el mismo año del golpe de Estado, un grupo de militares encabezados por el general Jaime Salinas Sedó, intentó sin éxito derrocar a Fujimori y reinstaurar el sistema democrático quebrado por el autogolpe del 5 de abril de ese año.

GLOSARIO

Neopopulismo. Estilo de gobierno basado en el liderazgo personal del presidente, el cual prioriza la relación directa con la ciudadanía, principalmente a través del control de la política social, alterando así la institucionalidad democrática.

© Santillana S.A.

5.9 La crisis del fujimorismo

Durante el Gobierno fujimorista, la corrupción alcanzó niveles nunca antes vistos en la historia peruana. Cuando esta red de corrupción se hizo pública, la caída del régimen fue inmediata.

La red de la corrupción

Desde inicios del régimen, Fujimori y su asesor Vladimiro Montesinos urdieron un sistema de corrupción que les permitió dominar las instituciones del Estado y usar los recursos públicos. El sistema, que tuvo como núcleo al **Servicio de Inteligencia Nacional** (SIN), contaba con el apoyo de los altos mandos militares. La mayoría parlamentaria subordinada al régimen no cuestionó los actos de corrupción.

Así, luego del golpe de Estado del 5 de abril, Fujimori declaró en "reorganización" las principales instituciones de administración de justicia y control gubernamental: fueron destituidos la mayoría de los jueces de la Corte Suprema, el fiscal de la nación, los miembros del Tribunal de Garantías Constitucionales y los de la Academia Nacional de la Magistratura. Asimismo, disolvió los Gobiernos regionales y dispuso que su jurisdicción pasara al recién creado **Ministerio de la Presidencia**, desde donde controló la mayoría de los proyectos de obras públicas y servicios sociales. Este nuevo marco institucional subordinado al presidente fue afianzado por una extensa red de funcionarios y autoridades que se adhirieron al régimen a cambio de dinero proveniente del erario público. Esta red también incluyó a algunos sectores de la sociedad civil, como los dueños de algunos medios de comunicación **Doc. 16**.

¿SABÍAS QUE...?

El Informe Global de Corrupción, de la organización Transparencia Internacional (2004), ubicó al expresidente Fujimori en el puesto 7 de los 10 exgobernantes más corruptos del mundo.

Las reelecciones

Como la Constitución de 1993 permitía la reelección presidencial por una vez, Fujimori se presentó como candidato en las elecciones generales de 1995. La oposición se agrupó alrededor del prestigioso diplomático **Javier Pérez de Cuéllar**. Sin embargo, capitalizando su popularidad –conseguida gracias a una política clientelista– y con todo el aparato estatal a su favor, Fujimori triunfó con el 64 % de los votos.

Fujimori aseveró que, tras concluir su segundo mandato, no volvería a postular a la presidencia. No obstante, poco antes de las elecciones del año 2000, la mayoría parlamentaria fujimorista dio la llamada "**ley de interpretación auténtica**", que consideraba –según la Constitución vigente– que Fujimori estaba facultado a postular nuevamente, porque asumía que su periodo presidencial de 1995 a 2000 era el primero. La ley fue cuestionada por el Tribunal Constitucional y, en respuesta, el Gobierno destituyó a cuatro de sus magistrados. A pesar de las protestas, Fujimori presentó su candidatura, mientras el oficialismo desarrolló una agresiva campaña de **difamación mediática** contra los demás candidatos: Alberto Andrade –alcalde de Lima–, Luis Castañeda Lossio y Alejandro Toledo.

Archivo diario La República

Montesinos y Fujimori en una famosa entrevista conjunta.

Un caso: Vladimiro Montesinos y la red de corrupción

Uno de los personajes más poderosos y siniestros del fujimorismo fue Vladimiro Montesinos, el asesor del Sistema de Inteligencia Nacional (SIN). A inicios de 1990 se involucró con Alberto Fujimori cuando era candidato. Pronto se ganó su confianza y fue nombrado asesor del SIN debido a sus conexiones con las Fuerzas Armadas. Desde este puesto tejió una vasta red de corrupción que alcanzó a casi todas las esferas gubernamentales y a sectores de la sociedad civil.

El régimen, usando fondos públicos, corrompió a empresarios, militares, periodistas, políticos y artistas para comprar su apoyo al Gobierno y acallar cualquier crítica. Montesinos jugaba un rol central en esta red, tal como ha quedado registrado en las grabaciones de las sesiones en las que desarrollaba sus actos de corrupción. Los videos de Montesinos, llamados "vladivideos", se han convertido en una fuente inapreciable para conocer los niveles de corrupción que alcanzó el Gobierno fujimorista.

© Santillana S.A.

La resistencia de la sociedad civil

Las elecciones del año 2000 estuvieron plagadas de irregularidades y fueron cuestionadas por los organismos internacionales. No obstante, Fujimori se declaró vencedor. Luego de los comicios, el autoritarismo del régimen, la recesión económica y el cuestionamiento a las elecciones generaron masivas movilizaciones de protesta. La más importante fue la **Marcha de los Cuatro Suyos**, convocada por **Alejandro Toledo**, el principal líder opositor, y organizada por diversos grupos de la sociedad civil el 28 de julio del 2000 **Doc. 17**. A pesar de las protestas, Fujimori asumió el poder por tercera vez.

Álvaro Ángel El Comercio

Manifestantes en la Marcha de los Cuatro Suyos.

La caída del régimen

En el Congreso, el Gobierno no tenía mayoría parlamentaria. Sin embargo, congresistas elegidos por otros partidos empezaron a cambiarse al fujimorismo. Gracias a estos congresistas, llamados **tránsfugas**, el Gobierno alcanzó nuevamente la mayoría. Sin embargo, en septiembre del 2000, el Frente Independiente Moralizador presentó un video que mostraba a Vladimiro Montesinos sobornando a uno de los congresistas tránsfugas, lo que puso al descubierto la corrupción del régimen.

"Vladivideo" que muestra a Montesinos sobornando al propietario de un canal de televisión.

Los días siguientes fueron tensos e incluso hubo amenazas de golpe de Estado. En octubre, el asesor Vladimiro Montesinos huyó del país dos veces. En la segunda se refugió en Venezuela, donde fue capturado y luego extraditado en junio del 2001. Tras la huida de Montesinos, Fujimori decidió apartar de su entorno al asesor, recortar su mandato y convocar a elecciones para el año siguiente.

En noviembre del 2000, Fujimori viajó en misión oficial a Brunéi y luego se dirigió a Japón. Mientras tanto, en el Poder Legislativo la oposición destituía a Martha Hildebrandt de la presidencia del Congreso y elegía como sucesor a un político sin vínculos con el Gobierno y de gran prestigio: Valentín Paniagua. Desde Japón, Fujimori **renunció por fax a la presidencia** y asumió su ciudadanía japonesa. Sin embargo, la renuncia no fue aceptada y el **Congreso decidió destituirlo por incapacidad moral**. En vista de ello, el gabinete y los vicepresidentes renunciaron y el Congreso nombró como **presidente de la república a Valentín Paniagua**.

APRENDEMOS A SER CIUDADANOS: EL COSTO DE LA CORRUPCIÓN

Según el historiador Alfonso Quiroz (2013), los costos de la corrupción durante el Gobierno fujimorista ascendieron a 14 087 millones de dólares. De acuerdo con este investigador, la cifra representa, aproximadamente, entre el 30 y el 35 % del gasto presupuestal anual de la década de 1990, y un 4 % del PBI por año.

Este dinero es equivalente a entregar a cada familia peruana 3000 dólares; o construir 16 800 grandes centros educativos totalmente equipados; o pagar pensiones de aproximadamente 1000 soles mensuales a medio millón de jubilados durante siete años; o financiar durante 88 años el Seguro Integral de Salud; o construir 200 000 departamentos del programa Mivivienda.

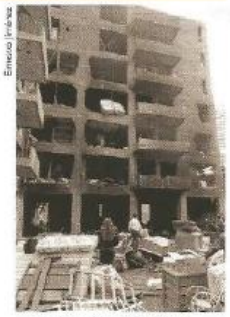
© Santillana S.A.

5.10 La lucha contra el terrorismo

En la década de 1990, el Estado, la sociedad civil y la ciudadanía se enfrentaron al terrorismo y lograron derrotarlo. No obstante, también fue un periodo en el que se desplegó plenamente el autoritarismo y la corrupción del régimen fujimorista.

La derrota del terrorismo

Hacia fines de la década de 1980, el recrudecimiento de la violencia motivó cambios en la estrategia contrasubversiva del Estado peruano. Se crearon los **comités de autodefensa**, principalmente en el campo, y mecanismos como los jueces sin rostro; además, se aplicó una estrategia de "terror contra terror" a través de destacamentos como el grupo Colina. Entre 1990 y 1992, el Grupo Especial de Inteligencia de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (Dincote) de la Policía Nacional capturó a los principales líderes de Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).



Ernesto Jiménez

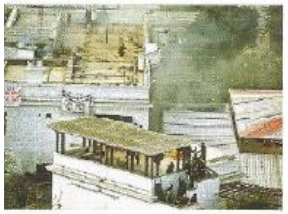
El 16 de julio de 1992 un atentado terrorista afectó la calle Tarata en el corazón de Miraflores, Lima.

En septiembre de 1992, cayó **Abimael Guzmán**, máximo líder senderista. A partir de entonces, la agrupación terrorista empezó a derrumbarse debido a la organización vertical y autoritaria de SL y al culto a la personalidad de su líder. En los años siguientes, sus acciones de violencia se redujeron drásticamente.

Si bien las agrupaciones terroristas fueron derrotadas, algunos de sus remanentes continuaron realizando operaciones en diversas zonas del país, como el valle del Huallaga (San Martín) y el valle del río Apurímac-Ene (Ayacucho, Cusco y Junín), zonas con fuerte presencia del narcotráfico.

La Operación Chavín de Huántar

A pesar de los avances en la lucha contrasubversiva, a fines de 1996 ocurrió un hecho que atrajo la atención del mundo. En la noche del 17 de diciembre de ese año, un grupo remanente del MRTA tomó la **residencia del embajador de Japón** en Lima cuando se realizaba un evento en el que participaban más de 600 invitados, entre ellos varios políticos y diplomáticos extranjeros. La agrupación terrorista demandaba la liberación de todos los emerretistas presos.



Escena de la Operación Chavín de Huántar.

Durante los meses siguientes se desarrollaron tensas negociaciones sin una solución definitiva. El 22 de abril de 1997, un grupo de 142 comandos del Ejército y la Marina de Guerra consiguieron rescatar a 71 rehenes en una operación militar conocida como Chavín de Huántar. En el operativo fallecieron uno de los rehenes y dos comandos en el cumplimiento de sus funciones. Los 14 emerretistas fueron abatidos.

APRENDEMOS A SER CIUDADANOS: EL RECHAZO AL TERRORISMO

Desde sus inicios, los grupos terroristas actuaron de manera sanguinaria contra los agentes del Estado y la ciudadanía en general. Si bien utilizaron un discurso de preocupación por la población más pobre y excluida, los grupos terroristas demostraron un desprecio indiscriminado por la vida, como cuando asesinaron a las dirigentes populares María Elena Moyano y Pascuala Rosado. Por ello, merecieron el rechazo unánime de la sociedad. Miles de peruanos participaron activamente en la derrota del terrorismo de diversas maneras: a través de su enrolamiento en las Fuerzas Armadas y la PNP, su trabajo en las organizaciones populares (sindicatos, asociaciones de mujeres, etc.), su participación en los CAD, etc.

Ernesto Jiménez

María Elena Moyano, lideresa popular que actuó contra el terrorismo.

© Santillana S.A.

Acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo

Durante la década de 1990, el régimen fujimorista fue desarrollando una serie de medidas autoritarias y antidemocráticas que mellaron los logros en la lucha contra el terrorismo.

1 En 1991 se formó el **grupo Colina**, un destacamento de operaciones especiales dentro de los servicios de inteligencia del Ejército. Este grupo buscó obtener información de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo para eliminar a miembros de las agrupaciones terroristas a través de secuestros, desapariciones y asesinatos. El Poder Judicial estableció, posteriormente, que tanto el presidente Alberto Fujimori como su asesor Vladimiro Montesinos y el general Nicolás de Bari Hermoza Ríos tenían conocimiento de la existencia y acciones del grupo Colina. Este fue el responsable del asesinato de 15 personas en Barrios Altos el 3 de noviembre de 1991, así como del secuestro y asesinato de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta el 18 de julio de 1992, entre otros delitos.

En 1993, cuando el Congreso investigaba el caso de la desaparición de estudiantes de la Universidad Guzmán y Valle, carros blindados del Ejército salieron a las calles en demostración de fuerza. Asimismo, un Poder Judicial intervenido y medios de comunicación sobornados fueron utilizados por el régimen para atacar a los rivales políticos o desacreditar investigaciones periodísticas.

4 ## Las secuelas de la violencia

A pesar de la derrota del terrorismo, para miles de personas la violencia que vivieron fue una experiencia traumática, que llegó a profundizarse a causa de la imposición del silencio **Doc. 18**. Las **secuelas psicológicas** afectaron seriamente las relaciones de convivencia y la identidad personal, y produjeron sentimientos de inseguridad, desamparo e impotencia. En casos más graves, como la muerte y desaparición de personas cercanas, las torturas y las violaciones sexuales, los trastornos psicológicos y emocionales han sido profundos y duraderos.

La violencia llevó a muchos pobladores a abandonar sus pueblos, dando lugar al fenómeno del **desplazamiento**. También se impusieron autoridades ilegítimas luego del asesinato o desaparición de las autoridades legítimamente elegidas, lo que ocasionó un **vacío de poder** que fortaleció el autoritarismo y exacerbó conflictos locales en algunas comunidades campesinas. Además, el asesinato de funcionarios públicos y militantes de partidos políticos democráticos **afectó la institucionalidad y representatividad del Estado.**

La violencia causó, asimismo, cuantiosas **pérdidas económicas** y afectó con mayor dureza las zonas de mayor pobreza. La crisis afectó el capital humano, ahuyentó las inversiones locales y extranjeras, destruyó los bienes de la población y deterioró las redes comerciales.

Las secuelas de la crisis de violencia afectaron de tal manera a la sociedad peruana en su conjunto que generaron rupturas sociales y polarización.

Un caso: Los jueces sin rostro

Dentro de la política antisubversiva planteada por el gobierno de Alberto Fujimori, se dispuso que los procesados por terrorismo y sus abogados no conocieran la identidad de quienes los juzgaban, por lo que se incluyó la figura de los jueces sin rostro. El Gobierno argumentaba que se tomaba esta medida para garantizar la seguridad de los jueces. Según la lógica gubernamental, las amenazas y atentados de SL habían hecho que los jueces tuvieran "miedo" y no juzgaran con dureza a los terroristas. Sin embargo, para la comunidad internacional esta práctica lesionaba el derecho al debido proceso, pues los inculpados no podían objetar a sus jueces ni ejercer la posibilidad de recusación.

© Santillana S.A.

Ernesto Benavides

Funeral del líder sindical Pedro Huilca, asesinado por el grupo Colina.

2

Muchas personas dejaron sus pueblos para escapar de la violencia.

2

5.11 La CVR y el balance del conflicto 4

En agosto del 2003, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) presentó las conclusiones de su investigación sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridas en el Perú entre los años 1980 y 2000.

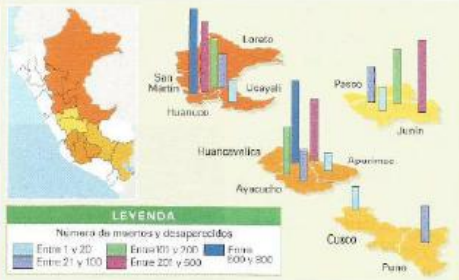
El informe de la CVR

1 El año 2001, el presidente Valentín Paniagua decretó la conformación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) con el objetivo de investigar la etapa de violencia política que vivió el país, así como proponer reparaciones a las víctimas. El Informe Final de la CVR es uno de los documentos más reveladores y devastadores de nuestra historia **Doc. 19**.

Las dimensiones del conflicto 2

La CVR calculó en 69 280 el número de víctimas fatales. Esta cifra supera a las pérdidas humanas de todas las guerras que ha librado el Perú durante su vida republicana. La **población campesina fue la más golpeada** por la violencia. De las víctimas reportadas, el 79 % vivía en zonas rurales, lo que demuestra la notoria relación entre situación de pobreza, exclusión social y la posibilidad de ser víctima de la violencia. Además, el 75 % de las víctimas fatales tenía como lengua materna el quechua u otras lenguas nativas. También se constató que los muertos y desaparecidos tenían grados de instrucción muy inferiores al promedio nacional **Doc. 20** 2

2



La violencia impactó en distintos ámbitos geográficos y en diferentes estratos sociales del país.

Fuente: Informe Final - CVR

Las responsabilidades en el conflicto

1

- **El Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso.** Fue el causante inmediato y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado. Actuó contra la voluntad mayoritaria de la población y cuando el país retornaba a la democracia. Este grupo terrorista fue el principal perpetrador de crímenes y violaciones a los derechos humanos. Fue responsable del 54 % de las víctimas fatales reportadas.
- **El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).** Fue responsable del 1,5 % de las víctimas del conflicto. También cometió acciones criminales, como asesinatos, toma de rehenes y la práctica sistemática de secuestros.
- **Los aparatos del Estado.** Inicialmente, los Gobiernos, las fuerzas del orden y las rondas campesinas carecían del conocimiento y la destreza para manejar este conflicto; por ello, aplicaron, en muchos casos, una política represiva que vulneró los derechos humanos. Las Fuerzas Armadas fueron responsables de un 28,7 % de las víctimas fatales reportadas a la CVR, y la Policía Nacional, de un 6,6 %.

© Santillana S.A.

4

Fosas comunes y excavaciones

Durante la crisis de violencia ocurrieron numerosas desapariciones forzadas de personas. Las estimaciones oscilan entre **dos mil a diez mil personas desaparecidas aún no identificadas**, lo que sigue causando angustia y dolor en sus familiares.

Desde inicios de la década de 1980, se denunció el hallazgo de fosas comunes, en su mayoría con víctimas civiles. Durante este periodo, los Gobiernos hicieron poco o nada por investigar su existencia. El año 2002, la CVR recomendó implementar la identificación y búsqueda de fosas comunes a través de un **Plan Nacional de Exhumaciones**, coordinado con el Instituto de Medicina Legal del Ministerio Público, el cual aún no ha sido aprobado por el Estado.

A lo largo de los últimos años, se han descubierto diversas fosas comunes, como en el valle del Santa (Áncash), Putis, cuartel Los Cabitos y Chungui (Ayacucho) y Virú (La Libertad). En todas ellas se encontraron restos de víctimas de la acción represiva de las Fuerzas Armadas. El año 2011, la Fiscalía de la Nación anunció que hasta la fecha se han encontrado más de dos mil restos de desaparecidos, de los cuales 936 ya han sido entregados a sus familiares. Estos hallazgos son importantes porque ayudan a esclarecer las circunstancias y responsabilidades de los crímenes.

El programa de reparaciones

El año 2005, mediante la Ley 28592, se creó el **Plan Integral de Reparaciones** (PIR) con la finalidad de que las víctimas de la violencia reciban una compensación por parte del Estado. Este plan contempla reparaciones colectivas y simbólicas en ámbitos como la educación y la salud, así como la restitución de los derechos ciudadanos a las víctimas de la violencia. Los miembros de las organizaciones subversivas no están incluidos en estos beneficios. El órgano supervisor del Estado sobre el tema es la Comisión Multisectorial de Alto Nivel. Asimismo, se ha creado el **Consejo de Reparaciones**, que empezó a funcionar el año 2006. Su misión principal es elaborar el **Registro Único de Víctimas** (RUV) para que las instituciones del Estado implementen el Plan Integral de Reparaciones. Hasta el año 2013, el RUV registraba 182 350 inscritos, entre víctimas y familiares.

Las víctimas entre las fuerzas del orden

Según información de los institutos castrenses y del Ministerio del Interior, la violencia causó 1 600 muertos y dejó a 1 700 miembros de las **Fuerzas Armadas** con discapacidad. En la **Policía Nacional**, las cifras arrojan 568 fallecidos, 754 heridos y 101 personas con alguna discapacidad. Es probable que esta cifra sea superior. Las personas con discapacidad, viudas y deudos de los miembros de las Fuerzas Armadas y Policía Nacional se han organizado en diversas agrupaciones para reclamar al Estado por sus derechos. El PIR también contempla ayuda económica y otras reparaciones a los deudos de las víctimas de la violencia entre las fuerzas del orden.

Las indemnizaciones económicas no pueden reparar el daño psicológico ni la pérdida de los seres queridos.

2

¡SABÍAS QUE...?

Una reparación pendiente para el Estado y la sociedad es el reconocimiento, reivindicación y gratitud que merecen los deudos de los miembros de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional que cayeron como víctimas del terrorismo.

APRENDEMOS A SER CIUDADANOS: LAS MICROPOLÍTICAS PARA LA RECONCILIACIÓN

Las comunidades campesinas tuvieron que crear maneras de reincorporar a su seno a aquellos que se involucraron con SL, perpetraron actos contra sus vecinos y luego pidieron perdón. Así surgieron las micropolíticas de reconciliación:

"Además de involucrar a los arrepentidos en las obligaciones mutuas, el darles tierra [en las comunidades] ilustra otro componente clave de ser runakuna [gente, humanos] [...]. Una forma de 'hacer gente' era 'ponerlos en su sitio'. Por consiguiente, las tierras eran distribuidas y trabajadas, y había una vigilancia interna para asegurar que ciertas personas 'se permanezcan en su lugar'. [...] Por un lado, trabajar las tierras comunales fue una forma de penitencia. Por otro, involucró a los arrepentidos en la reciprocidad, en las redes sociales. Como nos explicó Mama Marcelina: 'Para que puedan trabajar, la comunidad dividió las tierras. Para que puedan construir sus casas les daban tierra, y chacras para trabajar. Todavía están trabajando, y como nosotros están comiendo. Se han vuelto runa masinchik [gente con la que trabajamos, gente como nosotros]'". (Theidon, 2004, p. 206).

© Santillana S. A.

Documentos para profundizar

Doc. 14 Neoliberalismo y pobreza

El inicio de la década coincidió con el de un nuevo Gobierno que ágilmente se deshizo de los argumentos y propuestas preelectorales, que le permitieron derrotar a su oponente, y adoptó incondicional y tajantemente la ideología económica neoliberal, supuestamente para superar la grave crisis que aquejaba al país y afectaba a las capas medias y bajas. Después de 9 años de férrea aplicación de los dogmas neoliberales, la crisis se ha profundizado hasta convertirse en una pesadilla sin visos de ser superada si es que se persiste en lo hecho hasta hoy. El neoliberalismo ha logrado la estabilidad macroeconómica a costa de una recesión muy extendida del aparato productivo, que simultáneamente ha deteriorado las economías familiares; también ha producido un núcleo duro de pobreza que abarca alrededor del 60% de la población a nivel nacional.

Un reciente estudio del Banco Mundial (BM) sostiene que la pobreza, medida por el lado de los ingresos, ha bajado de 53,5% a 46% entre 1994 y 1997, luego de haber aumentado en los años precedentes de la misma década. El resultado es que la pobreza todavía aqueja a 1 de cada 2 peruanos; además, el concepto de pobreza en el que se basa la medición ignora múltiples aspectos de la vida social de las personas, centra su atención en la pobreza solo como carencia de ingresos. (Reyes Lostanau, 1999, pp. 61-62).

Doc. 15 El populismo fujimorista

[...] Burlando los canales de comunicación entre el Estado y la población, el presidente buscó el contacto directo con el público para mantener su apoyo. Su retórica marcadamente antipolítica, salpicada con ataques a los políticos tradicionales y a la "partidocracia" –un tipo de democracia en la que los partidos políticos de élite dominaban el sistema y excluían la participación de la mayoría–, Fujimori dependió fuertemente de las encuestas de opinión pública, las que usaba para racionalizar sus acciones antidemocráticas ante los ojos tanto de la comunidad nacional como de la internacional [...]. En marzo de 1992, un mes previo al autogolpe, Fujimori había alcanzado un impresionante índice de aprobación de 64,3 %, mientras el Poder Judicial, los partidos y el Congreso recibieron índices de 14 %, 12 % y 17 %, respectivamente. En esta coyuntura, la población otorgó legitimidad política a su líder basándose en la eficacia de su política: optan por una "mano dura" en un contexto donde la democracia nunca había sido óptima. Para muchos, la democracia era, en ese momento, menos importante que la satisfacción de sus necesidades inmediatas [...]. (Marcus-Delgado y Tanaka, 2001, p. 18).

Doc. 16 Las dimensiones de la corrupción

En un trabajo de erudición incomparable, Alfonso Quiroz (2013) ofrece un estudio de la corrupción en el Perú desde 1790 hasta el gobierno de Alberto Fujimori. Su trabajo no solo se dedica a ofrecer una crónica de las fortunas mal habidas [...] sino que también trata de estimar el impacto de la corrupción en el desarrollo económico del país. Su conclusión es devastadora: "A un nivel promedio anual estimado de alrededor de entre 30 y 40 por ciento de los gastos de presupuesto, y de entre 3 y 4 por ciento del PBI en el largo plazo (años de 1820 a 2000), el costo de la corrupción para el desarrollo económico y social peruano en su historia republicana ha sido estructural y consistentemente alto o muy alto, pese a las variaciones cíclicas".

Pero, incluso para un país como el Perú, que exhibe una larga tradición de corrupción pública, la experiencia de corrupción durante el gobierno de Fujimori (1990-2000) alcanzó un nivel exorbitante. Una serie de trabajos ha descrito su gobierno como la instauración de un Estado mafioso. Era además una corrupción que involucraba a importantes sectores de la sociedad. En una entrevista, José Ugaz, procurador ad hoc para la lucha contra la corrupción, afirmaba que desde fines de 1992 se estructuró una "organización criminal" en el poder. Un sentimiento similar fue expresado por Diego García Sayán, en ese momento ministro de Justicia. [...] "El de Fujimori no fue simplemente un gobierno con corruptos, sino fue una mafia que se adueñó del Estado y del Gobierno". La caída de este Gobierno [...] generó la creación de organismos encargados de castigar y combatir la corrupción oficial [...]. El gobierno interino de Valentín Paniagua asumió como un objetivo central la lucha contra la corrupción [...]. Tal vez el impulso que su gobierno dio a la creación de la Iniciativa Nacional Anticorrupción refleja ese compromiso [...]. (Zárate, Carrión y Zechmeister, 2015, p. 158).

Doc. 17 La Marcha de los Cuatro Suyos

[la marcha] no pertenece a grupo alguno, a nadie en particular, sino a toda la oposición democrática que, en conjunto, quebró ese día la voluntad de combate de la dictadura. La Marcha de los Cuatro Suyos fue la protesta final contra la decisión del fujimorato de permanecer fraudulentamente en el poder [...]. Fueron semanas de movilizaciones en todo el país, de dos y tres mitines por día; de convocar una manifestación al mediodía en Lima y tener la calle repleta por la noche. Todo eso fue posible porque cada partido, cada organización democrática se movilizó hasta el límite de sus energías para que ello pudiera ocurrir. (Gorriti, s.f.).

© Santillana S. A.

Doc. 18 Testimonios de la violencia

Cuando estaba lavando mi ropa escuché tres disparos. "Lo han matado", me dijeron. Me caí al suelo. "Señor, por qué me has abandonado", dije. Lo encontré, lo agarré del cabello y lo hice sentar, todavía estaba caliente. Con mi pañuelo viejito le sequé los ojos, le habían disparado en su boca. Le dije: "¿Dónde me has dejado? Yo estuve entre tus brazos desde los 14 años. Ahora, ¿quién me va a criar?... ay, Mauro". De tanto llorar, mis ojos ya no pueden ver, así habrá sido mi suerte. ("Testimonios de la violencia", 2004).

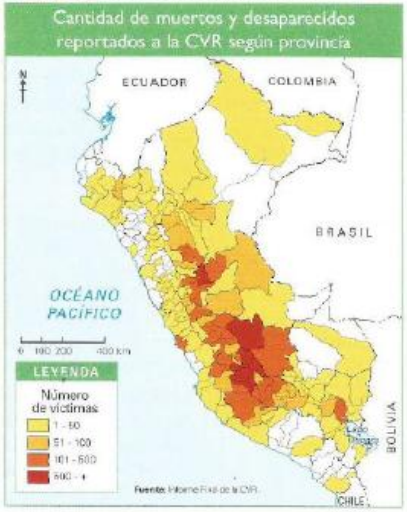
Cuando estábamos [...] nosotros trabajando en la chacra [...] [digo] yo me voy para la casa, no tengo ganas de trabajar [...] primero ha llegado el mayor de mis hijos y dice: "Mamá, ha venido rondero". "¡Qué rondero va a venir acá [...]!". [Uno de estos supuestos ronderos] de frente me apuntó [...]. "¡Tu marido!", me dice, "¡Tu marido!". "No está mi marido, se ha ido a trabajar a la chacra". [...] y ya mi esposo había venido de la chacra y ahí nomás le han agarrado [...] y le han llevado, también he seguido en su atrás y en la plaza he escuchado, cuando han gritado las mujeres, que le han matado, "¡Ay, me están matando!". (CVR, 2003, p. 269).

Doc. 19 La responsabilidad de la nación

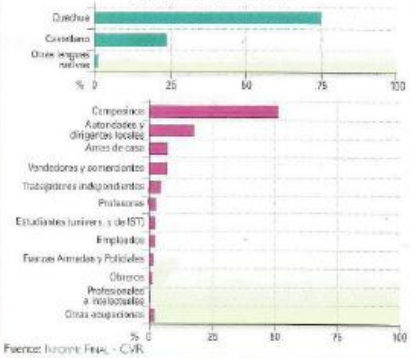
Hoy le toca al Perú confrontar un tiempo de vergüenza nacional. Con anterioridad, nuestra historia ha registrado más de un trance difícil, penoso, de postración o deterioro social. Pero, con seguridad, ninguno de ellos merece estar marcado tan rotundamente con el sello de la vergüenza y la deshonra como el que estamos obligados a relatar. [...]

Ha llegado, pues, la hora de reflexionar sobre la responsabilidad que a todos nos compete. Es el momento de comprometernos en la defensa del valor absoluto de la vida. [...]. Así pues, nuestro tiempo es de vergüenza, de verdad y de justicia, pero también lo es de reconciliación. (Lerner, 2003, párrs. 2 y 3).

Doc. 20 Datos sobre las víctimas



Perú 1980-2000: Porcentaje de muertos y desaparecidos reportados a la CVR según idioma materno y ocupación de la víctima



Fuente: Informe Final - CVR

Recursos para ampliar

Lugar de la Memoria. (s. f.). Recuperado de http://lugardelamemoria.org/

Esta es la página web del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social, un proyecto del Estado peruano que busca rendir homenaje a las víctimas del periodo de violencia y reflexionar sobre las responsabilidades del Estado, la sociedad civil y la ciudadanía en ello. Incluye información sobre los fundamentos del proyecto, las exposiciones itinerantes que patrocina y las diversas actividades que realiza en su espacio.

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2008). *Un pasado de violencia, un futuro de paz*. Versión bilingüe del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima, Perú: IDEHPUCP, MISEREOR.

Esta publicación presenta las conclusiones del Informe Final de la CVR en una versión bilingüe (quechua y castellano). La presentación se plantea de manera didáctica y sencilla, lo que facilita la comprensión de los lectores.

© Santillana S.A.

Actividades de integración

Los genocidios en el mundo contemporáneo

Capacidades

- *Interpretamos críticamente fuentes diversas.*
- *Comprendemos el tiempo histórico.*
- *Elaboramos explicaciones históricas.*

Durante el siglo XX ocurrieron varios genocidios, terribles matanzas planificadas por razones étnicas, religiosas o políticas. La comunidad internacional las calificó como crímenes contra la humanidad. Según la legislación internacional, este tipo de crímenes no prescribe, es decir, que el paso del tiempo no impide que se juzguen y condenen. Según la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, este crimen es considerado como tal cuando tiene las siguientes características:

- Se ejecuta para destruir total o parcialmente a un grupo a través de la matanza o la lesión grave a la integridad física o psicológica de sus integrantes.
- El grupo al que pretende aniquilarse pertenece a un ámbito nacional, étnico o religioso específico. Para los genocidas, la sola pertenencia de una persona a una nacionalidad, etnia o religión determinada es motivo de exterminio.

1. **Lean** en equipos el siguiente testimonio de un sobreviviente del genocidio de Ruanda en 1994. Luego, dialoguen a partir de las preguntas que se plantean.

> Al principio, en el lugar donde estábamos, tirábamos piedras a los asesinos para defendernos y darnos la posibilidad de escapar. Durante el día comíamos y por la noche nos escondíamos en cualquier casa. Pero los asesinos tenían machetes y pistolas. Vi cómo mataron a muchos, les cortaban el cuello o los acribillaban a balazos. A uno lo colgaron en la escuela para que todo el que pasara lo viera.
>
> No hacíamos más que comer, pelear y escondernos. Uno de los hombres que iba con nosotros fue un héroe. Iba delante combatiendo y cuando veía que mataban a alguien que iba detrás regresaba y lo ayudaba. Luego mandaron más interahamwe (grupo paramilitar) adonde estábamos. Éramos ocho niños cuando llegaron. Al final del día solo quedábamos tres.
>
> Al día siguiente, los asesinos regresaron. Le dije a mi hermano mayor que se escondiera en un pozo, pero le dieron un tiro en la quijada mientras se subía. Nos separamos en dos grupos y corrimos para tratar de salvarnos; los asesinos nos dispararon a mansalva mientras nos dispersábamos. Los caminos estaban bloqueados y nos disparaban cuando tratábamos de pasar, pero teníamos que seguir adelante porque los asesinos nos estaban pisando los talones. Algunos murieron, otros no. Por las noches escuchábamos en la radio que el Ejército Patriótico de Ruanda había llegado a determinado lugar. Por la radio les decían a los asesinos que liquidaran su trabajo pronto. Finalmente, llegaron soldados franceses que nos protegieron y nos dieron ropa y alimentos.
>
> Cuando se acabaron las matanzas le dije a mi hermano que teníamos que ponernos a trabajar duro, estar unidos y perdonar a los que nos habían hecho daño. Regresé a la escuela tres años después del genocidio. Mi hermano y yo tenemos problemas físicos y yo tengo dificultades para pagar mis estudios y comprar material escolar. Quiero terminar de estudiar para ayudar a mi hermano. Quiero trabajar por la unidad para que lo que ocurrió en 1994 no vuelva a suceder. Quiero poder construir mi propia casa sin tener que pedir limosna. ("Este es el testimonio de Teddy, sobreviviente del genocidio en Ruanda", 2008, pp. 1-2).

Conmemoración del vigésimo aniversario del genocidio en Ruanda.

AGF

- ¿Qué características tiene esta fuente? ¿Cuál creen que es su utilidad?
- ¿Qué aspectos del genocidio ruandés muestra este testimonio?

1 Consulten el Informe Final de la CVR y busquen testimonios de los sobrevivientes del periodo de violencia. Luego, comparen las experiencias de personas que han sufrido algún tipo de violencia (política y racial).

© Santillana S.A.

2. **Observa** el mapa. Luego, **investiga** sobre los contextos políticos y sociales de cada suceso y **elabora un friso cronológico** que incluya ambas dimensiones.

Los principales genocidios en el siglo XX

3. **Lean** el siguiente texto y realicen un debate grupal teniendo en cuenta las preguntas que se plantean.

La negación del genocidio: ¿delito u opinión?

Uno de los debates surgidos alrededor de los genocidios tiene que ver con aquellas posturas que niegan la existencia o cuestionan las dimensiones de algunos genocidios. En la legislación de muchas naciones, negar un genocidio es un delito que merece sanciones. Esto ha sido objeto de crítica por algunos sectores, que piensan que, como todo hecho histórico, cuestionar o incluso negar un genocidio es asunto de opinión y, por lo tanto, no merece sanciones legales. En otros casos, aplicar la categoría de genocidio a algún hecho del pasado también es sancionado por algunos Estados. El caso del genocidio armenio es un ejemplo de ello.

Durante muchos años, Turquía ha negado la existencia del genocidio armenio, señalando que se trató de un conflicto interno entre el Estado turco y un grupo étnico rebelde que se alió con potencias extranjeras. En Turquía, afirmar que se produjo un genocidio es causa de apertura de un proceso judicial y la condena a prisión, como ocurrió con el escritor turco y ganador del Premio Nobel, Orhan Pamuk.

- ¿Creen que es válido considerar como delito la negación de un genocidio? ¿Atenta esto contra la libertad de expresión u opinión? Argumenten.
- ¿Por qué creen que el Estado turco se niega a reconocer que existió el genocidio armenio? Formulen una hipótesis.

Nos autoevaluamos

Lo que aprendí autónomamente

- ¿Comprendí los temas?
- ¿Apliqué estrategias nuevas para interpretar críticamente fuentes diversas?
- ¿Logré comprender los aspectos comunes entre la historia peruana y la mundial?

Lo que aprendimos en equipo

- ¿Tuvimos dificultades en el trabajo en equipo? ¿Cómo las resolvimos?
- ¿Logramos formular hipótesis basándonos en el consenso? ¿De qué manera?

© Santillana S.A.

Anexo 6: Encuesta

Cuestionario

Recojo de datos generales

1. Nombre - Edad - Género

2. Actualmente labora (Opción única)

a. Sí
b. No

3. Institución educativa

4. ¿Ha enseñado el periodo de violencia (1980-2000) en secundaria? (Opción única)

a. Sí
b. No

5. Si la respuesta es no, ¿por qué no ha enseñado el periodo de violencia (1980-2000)? (Redacción, luego lo deriva a terminar la encuesta)

Si la respuesta es sí, ¿A qué grado de secundaria ha enseñado el periodo de violencia? (Opciones múltiples)

a. Primero de secundaria
b. Segundo de secundaria
c. Tercero de secundaria
d. Cuarto de secundaria
e. Quinto de secundaria

6. ¿Desde qué área ha enseñado el periodo de violencia? (Opciones múltiples)

a. Ciencias Sociales: Historia
b. Desarrollo Personal, Cívica y Ciudadanía
c. Ambos
d. Otra área (Colocar nombre)

7. ¿Por qué aprender el periodo de violencia(1980-2000)? (Redacción)

Identificar los discursos de las y los docentes de ciencias sociales respecto a la enseñanza del CAI, sus representaciones sociales y su práctica educativa.

8. ¿Por qué enseña el periodo de violencia en Ciencias Sociales en secundaria? (Redacción)

9. ¿Por qué cree que se debe enseñar o no el periodo de violencia en el área Ciencias Sociales? (Redacción)

10. En sus clases de Ciencias Sociales, ¿cuánto tiempo le ha dedicado al tratamiento del tema? (Opción única)

a. Una o más unidades
b. Una o más sesiones
c. Solo lo he mencionado en alguna sesión

11. ¿Qué temas específicos ha abordado o suele abordar al momento de enseñar el periodo de violencia en el área de Ciencias Sociales en secundaria? (Redacción)

12. ¿Qué actividades suele realizar para abordar los temas específicos? (Redacción)

13. ¿Qué recursos utilizó para enseñar? (Texto escolar, videos, periódicos, entre otros) - (Redacción)

14. ¿Algunas de sus sesiones ha comparado el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú con otras situaciones contemporáneas de otros países? (Opción única)

a. Sí (Se le deriva al pregunta 15)
b. No (Se le deriva al pregunta 16)

15. ¿Con qué conflicto internacional ha comparado al CAI? (Redacción)

16. ¿Qué capacidad/es suele utilizar al enseñar el CAI en el área de Ciencias Sociales, Historia? (Opción múltiple)

a. Interpreta críticamente fuentes diversas
b. Comprende el tiempo histórico
c. Elabora explicaciones sobre procesos históricos

17. ¿Por qué? (Justificación de la elección) - (Redacción)

Anexo 7: Cuadro de resultados de la encuesta, a través del cuestionario.

Parte I

Nombre	Edad	Género	Lugar	¿A qué grado/s de secundaria ha enseñado el periodo de violencia?	¿Desde qué área/ ha enseñado el periodo de violencia?	Desde el área de las Ciencias Sociales (Historia)	
						¿Qué capacidad/es suele utilizar al enseñar el periodo de violencia?	¿Por qué?
01_P	44	M	Ica	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	Para tratar de analizar lo que dicen las fuentes sobre este periodo
02_P	39	F	Lima	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	Analizamos testimonios
03_P	55	F	Ancash	5°	CS DPCC	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Es necesario la combinación de capacidades para lograr la competencia construye interpretaciones históricas
04_P	60	M	Lima	1°-5°	ER	Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Se orienta hacia la "justificación" de los hechos/los textos, evitan llamar terrorismo lo llaman conflicto interno, lo cual es ideológico y no histórico. En Perú hubo terrorismo.
05_P	63	M	Lima	1°-5°	CS DPCC	Interpreta críticamente fuentes diversas Comprende el tiempo histórico Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Es necesario que los estudiantes comprendan los procesos históricos de manera critica, en el contexto en que viven.
06_P	61	F	Lima	5°	CS	Interpreta críticamente fuentes diversas	Para que los estudiantes puedan contrastar diversas fuentes de información

Parte II

Nombre	¿Por qué aprender sobre periodo de violencia en el Perú?	¿Por qué enseña el periodo de violencia en Ciencias Sociales en secundaria?	¿Por qué cree que se debe enseñar o no el periodo de violencia en el área Ciencias Sociales?
01_P	Para identificar aspectos a no repetir en el futuro	Para analizar la realidad de nuestro país	Para identificar aspectos importantes de los gobiernos anteriores
02_P	Para recordar, sensibilizar y nunca olvidar lo que sucedió	Porque es parte del currículo y es necesario	Se debe enseñar para que el estudiante conozca y desarrolle juicios críticos
03_P	Porque es fue parte de nuestra realidad, nos guía para comprender el presente con proyección al futuro y desarrollar el pensamiento critico	Porque es la historia que sucedió en el Peru y está en el currículo	Es necesario para conocer, analizar las causas, efectos y consecuencias, aprender lecciones de esa etapa y llegar a situaciones de prevención que la historia no se repita en lo negativo
04_P	Para condenar el terrorismo y favorecer la paz.	Para sensibilizar a que no se repita.	Para enfrentar las ideologías de muerte.
05_P	Es necesario conocer los hechos de violencia, donde los principales afectados o víctimas fueron personas inocentes que se encontraban en medio de las fuerzas en combate.	Se enseña en la medida de las posibilidades.	Para que no se vuelvan a repetir los abusos que se cometieron en contra de la población civil.
06_P	Para no olvidarnos que es parte de nuestra historia	Es parte de las unidades de aprendizaje y para que loe los estudiantes conozcan este periodo de violencia que vivió el Perú	Porque es parte de nuestra historia y son las decisiones que tomaron los gobiernos de ese entonces

Parte III:

Nombre	En las clases de Ciencias Sociales, ¿cuánto tiempo le ha dedicado al tratamiento del tema?	¿Qué temas específicos ha abordado o suele abordar al momento de enseñar el periodo de violencia en el área de Ciencias Sociales en secundaria?	¿Qué actividades suele realizar para abordar los temas específicos?	¿Qué recursos utilizó para enseñar?	¿Algunas de sus sesiones ha comparado el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú con otras situaciones contemporáneas?	¿Con qué situaciones contemporáneas ha comparado el periodo de violencia?
01_P	Una o más sesiones	Periodo comprendido entre 1980 a 2000	Leer e interpretar fuentes	Libro, periódicos, testimonios	No	
02_P		CVR, causas, partidos, testimonios	análisis de testimonios, visita al LuM	Videos, libros, museo, imágenes	Sí	Colombia (Pablo Escobar) China, El Salvador
03_P		Gobiernos de diversos presidentes de esa etapa	Ensayos argumentativos, cuadro comparativo y de doble entrada, Dossier, líneas de tiempo	Metodologías activas, estudio de casos	Sí	Situaciones políticas, económicas y protestas de la población en los países de Bolivia, Colombia, Argentina, Venezuela
04_P		Fenómeno terrorismo	Análisis de videos	Videos y lecturas	Sí	Hezbolá, Isis.
05_P		La violencia y las víctimas de la violencia. Papel del estado y la fuerzas armadas en el periodo de conflicto interno.	Análisis de casos.	El informe de la comisión de la verdad y reconciliación	Sí	La dictadura de Pinochet en Chile.
06_P		Los orígenes de los movimientos armados, los gobiernos que vivieron esta época. Los atentados ocasionados la CVR	Lecturas de diversas fuentes	Videos	No	

Parte IV:

Nombre	¿Ha presentado alguna dificultad al enseñar el periodo?	¿Qué dificultades ha tenido para enseñar el periodo de violencia?	¿Cuáles piensan que podrían ser las dificultades para enseñar el periodo de violencia en el Perú?
01_P	Sí	El no entendimiento del contexto por parte de las estudiantes	Entender el contexto y el porqué de las decisiones tomadas por los gobiernos
02_P	Sí	Las familias afectadas y esto aún es tabú	Intolerancia, los padres de familia que no desean que ciertos temas se toquen, buscan mantener al margen s sus hijos
03_P	No		La lectura porque los estudiantes no tienen habito lector y es necesario fuentes
04_P	No		Ninguna
05_P	Sí	Durante el gobierno de Fujimori se dio la ley de "Apología del terrorismo" para impedir que se trate el tema de la violencia en el Peru.	Aún quedan rezagos de la intolerancia hacia el análisis y estudio de los temas de la violencia cometida por los agentes del estado durante la década del gobierno de Fujimori, promovida por los partidos políticos herederos del régimen que practican el "terruqueo" (sinónimo de terrorista con que se adjetiva a todos los opositores a los abusos cometidos por el gobierno en contra de la población civil)
06_P	Sí	El tiempo es poco	Las horas del curso que son pocas

Anexo 8: Entrevista

Tratamiento del CAI en el currículo

1. ¿Cómo se incluye el periodo de violencia (1980-2000) en el Currículo Nacional de Educación Básica?

2. ¿Qué propósitos formativos o valores considera que busca promover el currículo al tratar este tema?

3. ¿Qué limitaciones o vacíos observa en las orientaciones curriculares sobre el periodo de violencia (1980-2000)?

4. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer su tratamiento en el currículo?

Representación del CAI en el texto escolar

5. ¿Cómo se presenta el periodo de violencia (1980-2000) en el texto escolar de Ciencias Sociales que se usa en quinto de secundaria?

6. ¿Qué personas, causas o consecuencias se destacan con mayor énfasis?

7. ¿Qué aspectos del conflicto se abordan de manera limitada o se omiten?

8. ¿Considera que el texto fomenta una mirada crítica y reflexiva del conflicto?

Discursos y práctica docente

9. ¿Qué significado tiene para usted enseñar sobre el periodo de violencia (1980-2000)?

10. ¿Qué estrategias o recursos utiliza para abordarlo en el aula?

11. ¿Qué dificultades enfrenta al enseñar este tema?

12. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a este contenido?

13. ¿Se siente respaldado/a por el currículo y los materiales educativos disponibles?

14. ¿Existe alguna diferencia entre su propia visión del conflicto y la que presentan los textos o el currículo?

Tensiones, necesidades y esperanzas

15. ¿Percibe coherencia entre el currículo, los textos escolares y la práctica docente respecto al periodo de violencia (1980-2000)?

16. ¿Qué contradicciones o tensiones identifica entre estos distintos niveles del discurso educativo?

17. ¿Qué considera necesario para mejorar la enseñanza del periodo de violencia (1980-2000) en la escuela?

18. ¿Qué esperanzas o transformaciones le gustaría ver en el futuro sobre este tema en la educación peruana?

Anexo 9: Transcripción 1

19 de junio de 2026 (Duración: 35m 22s)

Entrevistadora: Vale. Bueno, nuevamente lo diré para que queden constancia de que esta entrevista es totalmente anónima, no se no se usará su imagen ni se tendrá acceso a este video. Esta entrevista tiene un lapso de 30 minutos, pero se puede extender. Yo le haré una serie de preguntas, las cuales puede contestar o puede omitirlas. Si en caso no desea contestarla, me puede decir como que “siguiente” y podemos ir al siguiente. En caso de que desee recortar también la entrevista, pues tendrá ese libre acceso también de poder cortar la entrevista.

E_01_P: Está bien

Entrevistadora: Para que me conozca un poco más, mi nombre es Favia. Actualmente estoy haciendo una maestría, estoy en Barcelona. Actualmente, estoy haciendo una maestría en la Universidad Autónoma de Barcelona. Y bueno, mi tema más que todo es sobre la enseñanza de conflicto armado.

E_01_P: Bien. Mmm…

Entrevistadora: Y en estos diálogos de conflicto, o sea, lo que más me centro es el uso del texto escolar. Para ello y bueno, muchas gracias por aceptar. Estuve leyendo su cuestionario y bueno, me comenta. Ahí puso que tenía 44 años.

E_01_P: Ajá. Así es, sí.

Entrevistadora: Sí, por lo que supongo. Y bueno, restando los años. ¿Usted ha vivido este periodo del conflicto armado, terrorismo, periodo de violencia, como usted lo desea llamar? Usted lo vivió en su infancia, tal vez adolescencia. ¿Qué recuerdos personales o familiares tiene de aquella época? ¿Y usted es de ICA?

E_01_P: Sí, ajá, yo soy de Ica, específicamente de Chincha y bueno, la verdad que la época del terrorismo la he vivido de niño, de niño, básicamente no tengo en realidad pocos recuerdos, pero sí, por ejemplo, lo que más recuerdo y lo que sí puedo comentarte es… respecto a los momentos, por ejemplo, en que había corte de fluido eléctrico, ¿no? Los famosos apagones en el tiempo, si no me equivoco. Yo tendría 8 años, algo así, y era pues este se generaba un sentimiento de temor, ¿no? Uno tenía mucho miedo porque de pronto estabas reunido en casa con la familia, sobre todo para cenar, recuerdo bastante los días de cena y de pronto se iba la luz, ¿no?, apagón y este y eran días repetitivos, constantes. Además, de este y ya, o sea, cuando se iba la luz ya, pues mi papá también es profesor. Y entonces él comentaba, ¿no?, a los terrucos, decía, ¿no?, seguro han volado una torre y ya nos comentaba acerca del de las acciones que hacían, pues los terroristas, ¿no?, eso es lo que la verdad más recuerdo, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y usted cree que esa experiencia influye en su deber ahora docente?

E_01_P: La experiencia, la verdad que no tanto. Como te digo, es solo ese recuerdo, pero más creo que lo que sí influye en mi labor docente sobre este tema es lo que ya yo he podido estudiar, ¿no?, analizar un poco, ¿no?, por ejemplo.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Disculpa, la verdad que, por ejemplo, cuando fue el tema de la cantuta, por decir de hablar, un punto específico. Este yo tendría 13 años, ¿no?, ya estaba en secundaria, pero entiendo que por los mismos, la misma juventud, ¿no?, la verdad que no le hacía caso yo en ese momento, ¿no?, o sea, o a veces, o mejor dicho, ni me enteraba tampoco.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: No me enteraba de eso y no le prestaba atención. Sin embargo, ya después, cuando inicio la carrera docente, de estudiar, ya ahí sí le pongo más atención y empiezo un poco a analizar, a buscar información, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y cómo cree que ahora desde su rol, desde que estudió? ¿Cómo cree que el currículum nacional ha orientado este análisis?

E_01_P: Sí mira… el currículo nacional, o sea, como hemos pasado por un proceso aquí en Perú. Primero, por el por el mismo gobierno de Alberto Fujimori; después por lo de Toledo que cambia un poco el tema del currículo cuando hemos estado estudiando en los noventa digamos. Hasta el 2000, este era un, por ejemplo, un currículo muy basado en los contenidos, ¿no?, los temas, los temas. Uno, uno tenía que memorizar mayormente. No había mucho, mucho análisis de la información, sino tú retenías datos, retenías información, nada más.

Entrevistadora: Sí.

E_01_P: Ya en el 2000, cuando ingresa a Toledo, un poco que el currículo entiendo cambia y ¿no? se hace un proceso incluso de bachillerato aquí en el Perú, pero luego, o sea, hemos pasado por un proceso de tal manera de que hace unos 10 años atrás, 10, 12 años atrás. Se viene implementando ya lo que es el trabajo por competencias y entonces ahí un poco que las cuestiones temáticas quedan de lado, sino es el trabajo por competencia. No ser (…) competente, el estudiante, y entonces ahí un poco que el… que la currícula no hace énfasis en los temas. No hace énfasis. Nosotros, los docentes, al menos en donde he trabajado, ¿no?, con los docentes del área que he trabajado del área de ciencias sociales, justamente siempre tenemos esa limitación de alguna manera de decir este, bueno, pero no te piden que toques un tema en específico. Sino que habla de trabajo de la competencia y muchas veces, la verdad que por cuestiones de tiempo no se llega a tocar esos puntos. El tema del terrorismo, ¿no? O si se toca, se toca algo muy este muy simple, ¿no? O sea, digamos que, mayormente, se habla del llegaremos pues hasta el primer gobierno, segundo gobierno de Alberto Fujimori, y ahí queda, no ahí queda la en el aspecto de la currícula. Entonces, yo personalmente noto que sí hay una un déficit para, como le digo a mis estudiantes, construir un poco mejor la memoria, ¿no?, la memoria colectiva, porque es necesario,

¿no? Hay algunos aspectos, creo yo, que son necesarios que las personas, los ciudadanos, sobre todo los peruanos, tenga presente, pues, ¿no?, entonces veo yo esa es un poco la deficiencia en la currícula.

Entrevistadora: ¿Y cree que, o sea, estas limitaciones que usted menciona han sido por parte necesariamente del currículo o ha habido también la institución educativa? ¿Le ha dicho algo?

E_01_P: Ya no creo que sea directamente del currículo, ¿no?, incluso, si no me equivoco, desde el mismo congreso hace unos años había ese debate en que si se debía llamar este llamar época de terrorismo o conflicto armado.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: O sea, hubo ese debate. Me parece, me da la sensación de que todavía hay ese debate, esa postura, no una división entre le vamos a llamar terrorismo o le vamos a llamar conflicto armado. ¿Quién tuvo la culpa si fueron este los senderistas o de repente también hubo, por ejemplo, de parte del gobierno, lo que habla el informe de la Comisión de la Verdad, no? O sea, eso todavía me parece que está ahí, este está flotando y entonces el maestro también se divide también en esa, en esa posición, ¿no?, cómo llamarle, cómo decirle. Y también eso lo transmitimos a los estudiantes muchas veces, ¿no?, pero de parte del colegio, sí, ¿no?.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: No he notado de la institución, no he notado nunca que me digan no vas a hablar de esto o de esto, ¿no?, de eso sí no he notado.

Entrevistadora: ¿Y cuando usted usa el texto escolar, me imagino de la institución o trabaja con otros materiales?

E_01_P: No usamos en él, al menos ahorita en la institución en donde me encuentro. Este… la institución no tiene textos escolares, pero nosotros los docentes, este… como el texto está, pues en el Internet, no podemos descargarlo y lo usamos, lo usamos.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Medianamente no, en físico no lo tiene la institución ya hace varios años. La última edición del texto escolar, si no me equivoco, ha sido 2016, 2017, cuando el gobierno ha distribuido ese material y entonces algunas instituciones lo que han hecho es guardar esos textos.

Entrevistadora: no lo tienen en físico.

E_01_P: Sí. Ajá. Y lo prestan momentáneamente al estudiante y todavía lo tienen, pero cada año se va deteriorando ese texto escolar y algunas otras instituciones como en la que estoy ahora, este no lo tiene, ya se ha desaparecido, no hay, no hay, no. Entonces, nosotros tenemos que recurrir al a la Internet.

Entrevistadora: Entiendo. Sí.

E_01_P: Y lo usamos medianamente, diría yo, ¿no?, porque no. En realidad, también hoy en día mayormente usamos la información que encontrábamos en Internet, no con esto de la inteligencia artificial y todo estamos en eso.

Entrevistadora: Sí. ¿Y qué opinas sobre el tratamiento que hace el libro sobre respecto a este tema?

E_01_P: Perdón, disculpe.

Entrevistadora: Sí ¿Qué opinas del tratamiento que hace el texto escolar sobre el conflicto?

E_01_P: Sí, en general, el texto escolar es muy genérico, es muy genérico. No me parece que no profundiza en realidad sobre algunos aspectos claves. Me parece, o sea, que queda muy genérico.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos claves crees que debería profundizar?

E_01_P: Por ejemplo, sobre el tema del de las matanzas que ha visto en la Sierra, ¿no?, de Ayacucho, Huancavelica, no menciona mucho, mucho de eso. No se habla del accionar, ni tampoco profundiza en el en las medidas políticas que toma el gobierno de turno, ¿no?, en este caso, bueno, de Fujimori. O también de Belaúnde, ¿no?, porque eso viene ya desde los 80, viene un poco, este viene el inicio, digamos así, del

movimiento subversivo, y entonces no habla mucho de las políticas que adopta cada gobierno, ¿no?, o si lo menciona, solo lo menciona así.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Muy breve, ¿no?, muy bien, yo lo veo así.

Entrevistadora: Sí. Y bueno… me dice que también trabaja con otros materiales. ¿Qué otros materiales usan usted o qué otras fuentes suelen usar?

E_01_P: Ya este, como te digo, lo que nosotros buscamos mayormente en Internet, ¿no?, y lo que a veces lo que yo más o menos este puedo utilizar, por ejemplo, es este de José Carlos Agüero.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Si no me equivoco, él creo que tiene una experiencia propia, ¿no?, sobre el tema de sendero. Él creo que lo ha vivido su padre, si no me equivoco, ¿no?, entonces un poco ahí. Por ejemplo, utilizo eso de los testimonios. Uso bastante también lo que es el informe de la Comisión de la Verdad, ¿no? Y… por ahí uno de este algunas posturas que tiene Antonio Zapata también respecto a ello, ¿no?, por ahí más o menos es lo que más trato, trato a veces de brindar esa información.

Entrevistadora: Vale, usted en la encuesta mencionó de que usaba principalmente la capacidad de interpretar críticamente fuentes diversas. ¿Podrías poner un ejemplo concreto de cómo lo trabajas en el aula?

E_01_P: Ajá, ajá. Claro, este brindamos extractos de fuentes, ¿no? Por ejemplo, hago un extracto de alguna parte de la Comisión de la Verdad con otra fuente, ¿no?, y entonces hago que el estudiante lea ambas fuentes. Y… que a partir de eso pueda este dar una opinión, ¿no?, respecto a qué puede indicar una fuente o qué puede decir la otra fuente, ¿no? Sí,

Entrevistadora: Y… ¿les pido a ustedes que como que piensen en quiénes fueron los responsables o qué salió mal?

E_01_P: La verdad que no llego a ese punto de que tomen una postura, no es en eso, sino solo hago que lo analice.

Entrevistadora: Vale. Ya está bien. Bueno, también he estado leyendo su respuesta y me menciona que no ha podido comparar todavía el periodo de conflicto con otras situaciones contemporáneas. ¿Por qué ha decidido no hacer estas comparaciones?

E_01_P: Por cuestiones de tiempo, mayormente por cuestiones de tiempo, ¿no?, en el aula nosotros.

Entrevistadora: Sí.

E_01_P: Aquí tenemos 3 horas semanales de dictado en aula de cada hora de 45 minutos, y entonces, como te digo, uno, porque la currícula nos pide el trabajo de competencias, no nos permite analizar de manera detenida o más profunda. Cada tema y, entonces, no me alcanza la verdad el tiempo. Nosotros, por lo general, cuando programamos, cuando hacemos la programación, no los docentes, lo que hacemos esas 3 horas a la semana nos equivalen a una clase, a una clase, y una clase es un tema.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Lo que también un poco impide eso es que esas 3 horas no nos las entregan para desarrollarlas juntas, sino que en el mejor de los casos nos dan 2 horas y por decir hoy día, viernes 2 horas y el día lunes 1 hora, entonces eso.

Entrevistadora: 40, 45 minutos.

E_01_P: 45 minutos, cada hora de 45 minutos. Entonces, en el mejor de los casos nos dan 90 horas juntas y luego 45 minutos. Entonces, en 90 minutos, trabajar en un aula con más de 30 estudiantes es un poco complicado porque la labor del docente, ¿no?, tiene que ir verificando que todos trabajen en realidad.

Entrevistadora: 45, ajá.

E_01_P: De 30 estudiantes, vamos a decir, lograremos que al menos yo, serán 5 o 7 estudiantes que verdaderamente logran analizar la fuente, logran identificar algunos aspectos. Los demás estudiantes tenemos que incluso irle este.

Entrevistadora: Claro.

E_01_P: ¿Cómo te puedes ir interpretando, no le indicándole el significado de los términos que hay? Entonces ahí la verdad que por el cuestiones de tiempo se va el tiempo, se va, se va, no puedo este, o sea, uno profundizar en el tema y mucho menos a veces hacer una comparación, ¿no?

Entrevistadora: ¿Usted menciona también que usa periódicos? ¿Son periódicos de esta época actual o de aquella época?

E_01_P: Sí, sobre todo la información. Vuelvo a recalcar que encontramos en Internet, ¿no?, algunos archivos de repente, ajá. Algunos archivos no los tengo en físico, sino que busco algún, sobre todo este… alguna portada, ¿no?, alguna portada de cómo se informaba en ese momento.

Entrevistadora: A ya

E_01_P: Siempre hay esa imagen de cuando este…, sobre todo encuentro imágenes más que nada de Lima, ¿no?, cuando este… hay esta imagen de los perros colgados en los postes, que, ¿no?, los militares también cuando salen a las calles, cuando amanecen, ¿no?, esa información.

Entrevistadora: Sí.

E_01_P: En algunas oportunidades he podido mostrar.

Entrevistadora: Sí, y este tema de que está ausencia y que la información que mayor encuentra está en Lima. ¿Ah…, cómo intenta poder resolverlo o cómo intenta que sus estudiantes puedan empatizar, tal vez?

E_01_P: Es difícil, sí, es difícil lo que tú mencionas, sobre todo, ¿no?, empatizar es algo importante. Yo lo que hago muchas veces, bueno, a través de mi experiencia, he podido vivir algunos años en Ayacucho también como docente, ¿no? Y entonces ahí sí he recogido bastante información de testimonios, no de personas de los lugares, sobre todo, ¿no? Cuando he podido trabajar me comentaban, ¿no?, que como ellos sí lo han vivido, pues con más fuerza, digamos, ¿no?, en Huamanga específicamente, sobre todo yo estaba en Huamanga y entonces ahí ellos me comentaban, ¿no?, de cómo ellos también sentían más temor todavía en esto con esto de los apagones.

Entrevistadora: Mmm…

E_01_P: Amanecían, me comentaban, por ejemplo, ¿no?, que amanecían, salían a comprar el pan y tenían que ir viendo. Si el muerto que estaba en la calle, ¿no?, era algún familiar, alguien, porque todos los días, de hecho, las calles amanecían con muertos. O también hay un lugar donde justo yo trabajaba, que le llama la Alameda Valdería. A la media independencia y ahí hay 2 arcos, ¿no? Y entonces me comentaban como en esos arcos también las personas amanecían colgadas y todo eso. Entonces, a través de esa experiencia, yo lo que hago es comentar a los estudiantes, ¿no?, les comento porque sí, o sea, es bien difícil que ellos puedan conectar con eso, ¿no? Alguna vez también lo que yo les comento, ¿no?, y a mí me ha marcado también es un poco este cuando Carlos Iván de Gregory, por ejemplo, da una entrevista, el ya después que había este participado en la Comisión de la Verdad. ¿No? Entonces, lo que él menciona a mí también me marcó bastante, no? Cuando él dice, pues que son entre 60000, 80000 personas muertas en este conflicto armado, y que, y que el Estado, o al menos el Gobierno de turno, no lo manifestaba de esa manera, no lo manifiesta o también él como sociólogo. Él se da cuenta de que justamente él habla de esto. ¿Cómo le llaman de la cercanía? No menciona un término, ahorita se me se me ha olvidado, pero de cómo el ciudadano de ciudad no conecta con el ciudadano rural o el del interior del país, del interior del país, ¿no?, él menciona que, este…, digamos, un ciudadano de la costa puede estar más cercano o su pensamiento puede estar más cercano a una a una ciudad del mundo como Miami, como París, dice ¿no?. El ciudadano de costa piensa más en esa ciudad que pensar de repente cómo vivirán o cómo será la situación de un huancavelicano, un huancaíno, ¿no? O sea, este…, como que empatizamos más con otros otras ciudades, otros sectores que con la persona de repente que en este caso ha vivido el momento, ¿no?, entonces este esos comentarios los hago, ¿no?, para que de alguna manera se pueda generar una reflexión respecto a eso, a que puedan tener esa empatía este… con el momento, no con el momento del conflicto.

Entrevistadora: Vale, más allá de la comprensión de los estudiantes, ¿ha enfrentado otras dificultades, tal vez resistencia de familia, precio institucional, comentarios?

E_01_P: No, la verdad, la verdad que para el desarrollo de mi trabajo, ¿no?

Entrevistadora: Bueno, en los últimos años la revisión de texto escolar, no sé si lo recuerdas, que fue como una noticia casi fugaz. Siempre ha estado como que en constante conflicto, más que todo en la época de Dina Boluarte. No sé si recuerda la noticia de la revisión de todos los materiales educativos donde se haya visto o se ha encontrado las palabras de conflicto armado. ¿Qué otra palabra, dictadura?

E_01_P: Mmm…

Entrevistadora: Sí, ha percibido que esto haya influido en su práctica.

E_01_P: No, la verdad que no creo que no. Sí recuerdo sobre lo que mencionas, ¿no?, y creo que eso, como te decía hace un momento, creo que todavía eso está en boga. No, es un debate que todavía está en boga y que incluso da para más, ¿no?, da para más dependiendo del resultado de las elecciones, creo que va a ser.

Entrevistadora: ¿Has sentido alguna vez de temor?

E_01_P: Este indispensable para ver cómo a partir de ahí se se denomina este punto. No, yo creo, tengo esa posición de que, o sea, eso está claro, no siempre hay políticamente, se trata de manejar e ir. Sin embargo, eso no siento que haya influido en mí. No siento que haya influido en mi labor porque, bueno, siento que tengo una posición este marcada respecto a ello y bueno, ¿no?, hago mi trabajo, ¿no?

Entrevistadora: ¿El posible resultado de las últimas elecciones, siente temor?

E_01_P: ¿Temor?, no creo, temor no, porque creo que pase lo que pase igual cualquiera de los dos, ninguno de los dos candidatos era mi preferido digamos así, no veía como opción, este…, viable a ninguno de los dos la verdad. ¡Eh!, pero igual siento que este… a pesar de que estamos en un en un contexto actual muy…, cómo le puedo decir este muy dividido, y que los políticos mayormente están como se dice jalando agua para su molino. Igual siento que al respecto a mi labor, no creo que me vaya a afectar en algo, seguramente cambiarán algunas posiciones justo lo que tú mencionabas, ¿no?, del tema de dictadura, ¿no?, del tema de si es conflicto armado. Si, este…, porque también hay varios políticos actuales que han sido exmilitares, ¿no? Y ellos, por ejemplo, este no les gusta, pues que hablen del de la posición que tuvieron los militares en ese momento también, ¿no?, ellos no.

Entrevistadora: Mmm...

E_01_P: O sea, por ellos, lo que dice el informe de la Comisión de la Verdad, ¿no? Ellos, por ellos que no. Ajá, claro, no. Entonces, eso también este yo lo noto, ¿no? Sin embargo, para ser sincero, mi labor no creo que eso, al menos a mí, cambie, ¿no?

Entrevistadora: Tienen su propio informe. ¿Y cómo? ¿Cómo lo catalogas este periodo? ¿O cómo te gustaría que se catalogue si en algún momento llegan a decir se tiene que llamar de tal forma?

E_01_P: Yo creo que mayormente coincido con el tema de terrorismo, ¿no?, época del terror, época del terror, ¿no?, y terror generado de diversas partes, de diversos puntos, ¿no?

Entrevistadora: ¿Vale, y si tuvieras la posibilidad de rediseñar la enseñanza de este tema? Que tú hayas podido ver, ¿no? ¿Qué cambios concretos podrías pedir para mejorar?

E_01_P: Y lo que sucede, también me doy cuenta, ¿no?, en la labor docente, es que los docentes del área de ciencias sociales, por un lado, no investigan mucho, no investigamos y por otro lado no utilizamos fuentes. Diría yo, no sé si estarán bien confiables o en todo caso, no estamos acostumbrados a usar fuentes de autores, no en este caso de historiadores o por lo menos de personas que también hayan escrito, ¿no?, que hayan vivido el momento, como te decía, por ejemplo, de José Carlos Agüero. no.

Entrevistadora: Mmm...

E_01_P: Este y que hayan escrito, ¿no?, o sea, el docente se queda con lo que le dice el texto escolar o lo que él primero encuentra en Internet. No profundiza más y, entonces…, creo que ahí este ya hay un rompimiento de entendimiento sobre el tema, ¿no? Creo yo que eso… lo que impide un poco.

Entrevistadora: Vale, y bueno. Como para poder cerrar a lo largo de esto, de su rol docente que ha tenido hasta el momento, ¿qué legado le gustaría que sus estudiantes se lleven de sus clases cuando abarcas este tema?

E_01_P: Ajá. Yo creo que sería un poco el que puedan entender es este periodo, este momento, y que, y que lo interioricen, ¿no?, que se puede interiorizar, porque yo también siempre les menciono que le digo, ¿no?, el peruano suele padecer de memoria, no tenemos, creo, memoria y mucho menos memoria colectiva. Y entonces eso afecta muchas veces, en sobre todo en las decisiones políticas que tomamos como país y como ciudadanos también, pues no, o sea, siempre les hago eso, ¿no?, o sea, si no tenemos memoria. Primero, como personas, entonces…, no podemos tomar buenas decisiones y eso también se traslada al país, pues y al final todos nos afectamos de ello.

Entrevistadora: Muchas gracias.

Anexo 10: Transcripción 2

19 de junio de 2026 (Duración 1h 7m 3s)

Entrevistadora**:** Sí, ya he comenzado a grabar. Como te comenté E_02_P, esta entrevista va quién va a ser grabada. La idea es que podamos conversar sobre el tema que te mencioné, sobre la enseñanza dentro del periodo 1980 2000, y cómo se trabaja esto en el aula. Tu imagen no va a ser usada, nadie va a acceder a este video más que a la transcripción. Y si se menciona algo de lo que tú has me has dicho, no se usará nombres, sino códigos, entonces para que así tengas como que confianza y seguridad de que nadie va a acceder a tu información personal. Cuando tú quieras, podemos parar o podemos omitir cualquier pregunta que desees. Entonces, sí, he estado leyendo tu…, lo que contestaste en el cuestionario.

E_02_P: Está bien.

Entrevistadora**:** Pones ahí que tienes 39 años actualmente. Entonces, eso me hizo pensar, restando, de que has vivido el periodo, los años más duros, digamos.

E_02_P: Sí, 39 años, así es. Claro, bueno, en realidad sí, yo nací en el 87 y tengo noción clarísima el año 92 lo tengo claro. Mi papá es profesor, ha sido profesor también, de colegio, de colegio público. Sí, él ha sido profesor de colegio público, pero él enseñaba lo que es educación especial.

Entrevistadora**:** Del conflicto. ¿Ciencias sociales también?

E_02_P: Entonces yo tengo mucha noción en un recuerdo porque las huelgas eran muy largas en el 92 y, entonces, también todavía existía el toque de queda.

Entrevistadora: Mmm…

E_02_P: Entonces, yo tenía entre 4 años, más o menos 4 o 5 años, y yo recuerdo que mi papá estaba en casa cuando no debería estar. Lo recuerdo claro. Luego, también, recuerdo las noches y el temor de pasar más del tiempo. Eso lo recuerdo, ¿no?. O sea, no había salidas al parque de noche, no había salidas a la calle de noche, no era bastante estructurado y los apagones constantes. Eso también es algo que sí recuerdo, no muy pequeña, pero lo tengo en memoria porque obviamente uno veía televisión y cuando de un momento a otro se iba la luz, generaba, ¿no?, cierta situación en la que te preguntabas, por más pequeña que fueras: ¿qué pasa, no? ¿Qué es lo que está pasando? Y bueno, definitivamente con mucha más conciencia. Desde, este…, todo lo que sucedió en el 90, aproximadamente, desde el 95 hasta el 2000, ya clarísimo, no definitivamente con todos los sucesos en la historia desde la tomada de la embajada de Japón, que también fue un evento importante y tenía 9 años cuando sucedió esto y, también, este…, y seguimos. Yo recuerdo que fue como una novela todos los días era sentarse en la televisión. A observar y a preguntarte ¿cuándo van a salir?, ¿cuándo van a salir? Y es algo que marcó, ¿no?, parte de mi niñez y que uno pues sí era consciente de ello. No estaba también la situación en la que vivíamos antes, cuando había solo un televisor en casa. No era bastante diferente, no lo que vivimos hoy en día, pero esto era lo que sí conmovía a todos y bueno, hasta el 2000, que obviamente que, este…, Fujimori, no, y todo lo que sucede a través de los vladivideos y todo esto que siempre a mí tal vez niña, pero me interesaba, ¿no?, tal vez crecer con abuelitos. Mis abuelos hicieron que me interesaran mucho las noticias. No como un medio de entretenimiento y, que claro, obviamente en primera línea es informarte, pero en ese entonces, con la edad que tenía, parecía tan interesante esto que obviamente uno estaba pegada a los noticieros.

Entrevistadora: Sí, ¿en qué distrito vivías en Lima en ese entonces?

E_02_P: Claro, yo vivía en Lima, yo vivía en San Juan de Miraflores en ese entonces.

Entrevistadora**:** ¿Y crees que esta experiencia tuya, ¿no?, la de tu entorno, durante aquellos años, ha influenciado en esa sensibilidad y en la forma en la que abordas el tema?

E_02_P: Sí, yo creo que sí, yo creo que ha sido, es, ha sido, y es importantísimo, y, claro que, ha influido mucho porque el hecho de vivir parte de la historia nos permite darnos ciertas licencias en el aula y creo que también, cierta…, cierta pasión y que los estudiantes notan. Entonces, es un hecho de contar aquello que tú has vivido y obviamente, este…, los estudiantes generan, genera…, en ellos más curiosidad, ¿no?, de querer saber. Y uno le dice, pero ojo…, yo lo sé, tus papás también lo deben saber, también lo han vivido, ¿no? Y es como que ahí recién dicen que sí, es cierto, ellos también han vivido esto y es como, que… A veces, tenemos por el día a día, ¿no?, que vamos viviendo y lo rápido que ocurre en todas las cosas en nuestro día a día, no tomamos el tiempo y ellos no el tiempo de reconocer, de reconocer que realmente todos somos parte de la historia, ¿no? Y todavía ellos, pues, no lo…, no se reconocen ni a ellos ni a su familia como seres históricos. Bueno, en realidad, pues todos creo que los peruanos que hemos nacido, este…, entre esos años y hemos vivido esto, pues tenemos creo que mucha licencia para poder hablar de estos temas con mucha…, este…, si bien es cierto, es con mucha responsabilidad, pero también con muchas, con muchos sentimientos encontrados, no desde tristezas, tristeza.

Entrevistadora**:** Mmm…

E_02_P: Mucha sensibilidad, mucha vulnerabilidad, ¿no?, ya sea porque no nos tocó directamente a nosotros o a un familiar, pero sí a un vecino, sí, un amigo. Y esto sí, y esto sí marca, ¿no?, mucho en nuestras vidas.

Entrevistadora**:** ¿A qué edades sueles enseñar este tema?

E_02_P: Yo enseño, este tema está totalmente dirigido a quinto secundaria, ¿no?, estudiantes entre los 15, por ahí unos cuantos, 16, 17 en escuela pública, en algunos casos hasta 18 años, ¿no? Ahora, cuando hace unos años atrás, en pandemia, sobre todo en pandemia. Justamente. Se va a retomar otra vez el tema bastante fuerte de lo que es, este…, bueno, la enfermedad de Abismael Guzmán, incluso, ¿no?, la muerte. Entonces, yo considero que fue un buen momento para volver a retomar este tema y es una licencia que pedí a mi colegio en ese entonces y me dio la libertad de poder

hacerlo. Tocar con todos los grados, lo toqué, toqué este tema, consideraba que como profesores sociales era necesario y me viene obligación de hacerlo, porque si bien es cierto, la currícula nos indica que debe ser tocado en quinto secundaria, ¿no?, dada la secuencia histórica, pero consideraba que, en ese momento, y dada el contexto que se estaba dando, era importante tocarlo en todos los grados.

Entrevistadora**:** Mmm…

E_02_P: Claro, si bien es cierto, con las características adecuadas para cada edad, pero era importante tocarlo.

Entrevistadora**:** ¿Y cómo crees tú que el currículo orienta este desarrollo?

E_02_P: Miren, este…, justamente, yo reviso el currículum, y justamente antes de hoy, este…, antes de la entrevista, me tomé la licencia de revisarlo y porque yo tenía, yo recordaba, pero lo volví a tomar y la verdad es que el currículum en ninguna parte del diseño curricular te menciona el tema en sí, como muchos temas, ¿no?, simplemente te agarra una franja, no de tal tema, no hasta tal tema, hasta el punto, ¿no?.

Entrevistadora**:** A ya…

E_02_P: Y ahí es, no hay más, no hay más, pero los profesores de historia sabemos que para enseñar historia hay una secuencia y de repente es la que hemos usado siempre, hace muchísimos años, y la seguimos tomando. Pero dada ya este enfoque por competencias en el que estamos trabajando, pues ya no netamente es pues contenido, sino que trabajamos mucho a raíz de la competencia de construir interpretaciones históricas. Trabajamos mucho lo que son las fuentes y, en este caso, y en este tema, pues el punto y creo que lo más rico es trabajar los testimonios, las muestras de fotografías, documentales, libros que se han dedicado a la investigación, que se han dedicado a exhibir, a mostrar.

Entrevistadora**:** Si…

E_02_P: A contar todo lo que sucedió en estos años.

Entrevistadora**:** ¿Consideras que usas el texto escolar?

E_02_P: El texto escolar del Estado, este ya está desfasado, el último que salió salió en el 2017.

Entrevistadora**:** Sí, 16.

E_02_P: Ya, ¡ajá!, 17, 16, ese ya no, este actualmente no se toca en los colegios, ya no hay el libro. En muchos colegios no hay, en el último colegio que he llegado, no hay ese libro, desapareció. Luego, tenemos ha salido hace unos años atrás, salió un compendio de fuentes históricas, ¿no?, donde se mencionan algunos testimonios.

Entrevistadora**:** Mmm…

E_02_P: Hay alguna evidencia, pero también, este…, no estamos ajenos, no a tener, por ejemplo, apoyarnos de libros, ¿no? De repente es Santillana, que también tiene material interesante, ¿no?, acerca de esto. Y bueno, y aparte, creo que sirve mucho el compendio propio, ¿no?, que cada docente tiene. No al hablar de este tema, creo que tenemos, este… bueno, yo tengo. Este testimonios en la visita al LUM, por ejemplo, me ha ayudado mucho, incluso también participar de sus talleres, porque ellos siguen investigando, ellos siguen recolectando testimonios de gente que ha vivido, y que…, y que ha pasado por cosas terribles. Entonces, creo que es una gran herramienta para poder conocer más testimonios de los que, por lo generalmente, estamos…

Entrevistadora**:** A ya…

E_02_P: Acostumbrados porque creo que muchos editoriales se han quedado con 2 testimonios, los han ido republicando y republicando, y ahí quedó y creo que enseñarle al estudiante la diversidad de testimonios que se pueden encontrar nos ayuda, les ayuda mucho, mucho a ellos tener diferentes perspectivas, ¿no?, porque si bien es cierto, este…, uno puede. Uno enseña, uno enseña la parte del contexto y luego ellos tienen que… crear no a raíz de todo esto, crear su propia, su propia, no sé, y su propia, sus propias ideas acerca del tema, porque es un tema muy delicado. Muy delicado. No sabemos las familias qué orientación tienen con respecto a la política y esto es algo un tema que el profesor en los últimos años hemos tenido que trabajar con mucha delicadeza con respecto a estos temas y a ciertos puntos, ¿no? Y hoy en día, creo que después de unas elecciones, y considero que este año, va a ser bastante delicado tocar este tema. No creo que hoy en día este una sociedad tan fragmentada, como la peruana,

tocar un tema podría llevarnos ya al otro extremo. Y de acuerdo a cómo lo toquemos, podría rápidamente trasladarnos al otro, no sin mencionar nombres de partidos políticos o de personas políticas.

Entrevistadora: Mmm…

E_02_P: Sí, considero que este año es algo muy delicado. Este año yo no enseño quinto, no tengo la posibilidad de tocar este tema con ellos, pero sí se ha convertido en un tema de día a día cuando los chicos dicen son terroristas y no tienen ni la mayor idea de lo que significa, ¿no?, ni el contexto. Porque se dice entonces creo que sí, que como sociedad, pues estamos fallando en muchas cosas, pero aún no sabemos de qué lado, ¿no?, qué lado es el correcto y eso los estudiantes deben descubrirlo por sí solos. No podemos, nosotros quisiéramos de repente en algún momento, no decirle este es el lado correcto, pero no nos corresponde.

Entrevistadora: Sí…

E_02_P: No nos corresponde, nos corresponde darle las herramientas nada más para que ellos puedan tomar decisiones las adecuadas.

Entrevistadora: ¿Creerías que estas nuevas elecciones o quien salga presidente o presidenta influenciará en la enseñanza?

E_02_P: Definitivamente considero que sí, considero que sí, considero que sí.

Entrevistadora: Del periodo.

E_02_P: Esto, podría…, podría quitarnos, podría quitarnos una forma autonomía a los docentes. Si ya, en algún momento, lo hemos sentido en ciertos puntos, creo que hoy en día podría ser y eso también no solamente por quien salga de presidente, sino también porque hoy en día las leyes han desamparado al docente. Entonces, basta una queja de un padre no de estar en desacuerdo con lo que se mencionó en clase o que el estudiante tenga una mirada del otro lado o de opuesta al papá y crea que en el colegio se le han inculcado una idea y tilde al docente de… Eso también es un problema, ¿no? Y por eso que muchos docentes, muchos colegas. Cuidan, con muchas pinzas, al momento de dar la clase, estos temas o en todo caso prefieren hacer una clase, yo creo, totalmente este expositiva, académica, con fechas, nombres e informativa

totalmente. Y, entonces, puede ser muy cómodo, puede ser muy cómodo, pero no creo que sea…, que sea lo que realmente nos exigen, no al trabajar por un enfoque por competencias, porque lo que pide es que el estudiante construya…, construya…, construya sus explicaciones, que él mismo, a partir del análisis de fuentes, él pueda construir su comentario, su opinión. Y es un proceso bien complejo.

Entrevistadora: Claro.

E_02_P: ¿Y que algunos logran hacer? ¿Y qué pasa cuando logran hacer su idea, su comentario, su opinión y esta no se da acorde a las creencias de la familia? Aquello en único este culpable y ese culpable es el docente de historia.

Entrevistadora: ¿Te ha pasado ello?

E_02_P: Me pasó hace muchos años, hace muchos años y tuve un problema con el tema fue no fue terrorismo, pero el tema fue directamente con el gobierno de Fujimori. Al mencionar la información, había muchas familias en la zona que eran fujimoristas y obviamente lo comprendo, comprendo. Pero eso, el hecho de darle información, de hablar del tema, generó que el estudiante comentara en casa y que a los días vinieran los papás a querer conversar conmigo. Conversamos del tema, conversamos del tema y este, por suerte no pasó a mayores, pero sí tuve que yo… Yo era mucho más joven. Tuve que pedir disculpas, Tuve que pedir disculpas por si hubo un exceso, lo cual consideré que no había sido así, pero dada la situación en la que muchas veces nos encontramos los docentes. Tuvimos, tuve que pedir una disculpa, reconocer el hecho de no de poder brindar mayor información. Y bueno, eso me quedó, me quedó muy marcado, muy marcado. Hoy en día, no le hubiera pedido disculpas, pero, en ese entonces… con la edad, que tenía la experiencia, que tenía...

Entrevistadora: Si…

E_02_P: Sí, él era lo único que optaba y también porque los directores te decían, tienes que pedir disculpas y como comenta de que no va a volver a pasar, de que fue efusiva en ese momento de la clase y pide disculpas. En ese entonces yo hice eso, pide disculpas y bueno, se arregló la se arregló la situación, el asunto se arregló, pero yo siempre me quedé con esa espina y cuando lo recuerdo digo, la profesora E_02_P actualmente no pide, ninguna…, ninguna disculpa definitivamente porque siento y yo

cuando lo he recordado muchas veces siento que no me excedí. Siento que yo hice lo que hago en todas mis clases, trabajar con fuentes, mencionar las situaciones, lo que sucedió, lo que fue real, pero claro, hay miradas y también hay miedo, hay miedo, hay una ley que no nos ampara a los docentes actualmente.

Entrevistadora: ¿Y o sea, bajo ello, tú seleccionas las fuentes, me comentas, y cómo haces este tipo de selección de testimonios? ¿Priorizas algunos actores? ¿Tratas de poner a todos, tal vez?

E_02_P: Mira, este a veces uno, cuando hacemos la clase tratamos. Bueno, trato de buscar testimonios que puedan ser uno acordes al que, sobre todo, pues genera un interés en el en los estudiantes. Me ha, me ha tocado y lo he hecho tocar testimonios de personas. Que en ese entonces tenían 15 años. Entonces, con la idea de buscar una este. Un reconocimiento en mis estudiantes, no de ver que eran chicos como ellos tenían su edad aproximadamente cuando vivieron esto, ¿no?. Entonces he tratado de buscar fuentes que puedan asemejarse a eso, no a característica en común para que ellos puedan de alguna forma, de repente empatizar un poco más con los testimonios.

Entrevistadora: ¿Y cómo llegaste a llevarlos al LUM?

E_02_P: Ya bueno, los procesos sociales sabemos que es una herramienta importante son los museos. Si bien es cierto, a veces por recursos, a veces este no se puede y en realidad la gestión de un colegio público. Yo tengo pendiente la salida con mi colegio actual ya a este museo.

Entrevistadora: Sí

E_02_P: Porque el solo hecho de generar ingresos para la inmovilidad ya es algo gigantesco, pero cuando trabajaba en un colegio religioso. Hace años atrás, sí paseamos por todos los museos porque había este tipo, no de gente, había en los padres esa posibilidad de poder generar esos ingresos y de poder invertir en la educación de sus hijos a través de salida a museos. Y en realidad el museo es gratuito, solo… solo lo que gestionas nada más es el la movilidad y bueno, coordinar, ¿no?, con los este con los encargados, nada más. Entonces sí, hace muchos años atrás, llevé incluso a una en mis prácticas, llevé a señoritas, eran colegio de mujeres a lo que antes.

Bueno, este a la sala, la sala que estaba, que está bueno, no sé si seguirá vigente. En el Museo de la Nación había una sala, era yupa yupa…

Entrevistadora: Ya, sí… Yuyanapaq

E_02_P: Sí, exactamente esa. Fuimos ahí y también muy interesante, incluso más interesante. Muy interesante y bastante impactante, creo yo para estudiantes. Creo que es genial el tiempo, el recorrido, el espacio, los testimonios, las fotografías. Yo sí considero que esa sala es totalmente para estudiantes de colegio. Siento, siento así, tal cual me parece perfecta. El LUM no me parece mal, me parece genial, pero también es la cantidad de información que alberga para estudiantes de colegio tal vez no es la adecuada, no por eso que ellos tratan de conocer, de ver la edad de los chicos y de acuerdo a ello poderles este hacer un recorrido exacto, no acerca de un tema específico. Y eso también es interesante. Yo sí, de verdad que me quito el sombrero por todos los que las veces que me han atendido y que he llevado estudiantes porque lo trabajan. Bastante bien, son especialistas, especialistas en hacer el guiado a estudiantes. A veces uno piensa y con miedo también cuando fue cuando fui y propuse esta salida, me dijeron los profesores, los subdirectores, como que con miedo, pero está segura. Yo le digo, sí, pero no van a venir los chicos como que con ideas y no sé, siempre hay ese temor a en todos lados, directivos, docentes, colegas, pero no va a ser peor que vayan mejor a que vayan. Digo, ¿no?, ¿cómo va a ser peor? Es mejor que conozcan y al organizar y todo esto, la salida, los chicos acabaron bien, es cierto bastante sensibilizados, trabajamos la adopción de que cada uno investigara un testimonio de cada de manera personal que buscaran investigaran acerca. El testimonio de la persona que ha vivido en esta época, sobre todo en la época de conflicto interno armado y este bueno, encontraron, encontraron sus testimonios, lo socializaron y bien es cierto, en no en todos, porque la sensibilidad de los estudiantes varía cada… cada quien. Pero hubo varios estudiantes que se sintieron sensibilizados por conocer la historia, no la historia de cada zona de esas personas y lo que vivieron y lo que sufrieron, y ellos no podían creer que esto había pasado en el Perú. No, los estudiantes no creían que esto había pasado en el Perú. Yo sí considero que los museos, las salas, las exposiciones son una ventana abierta para los estudiantes en gran manera.

Entrevistadora: Sí, hay varios espacios de memoria que tienen, como que…, esa facilidad. Y respecto al cuestionario en específico, tú has mencionado que comparas

que sí has llegado a comparar el periodo peruano con otros. ¿Con Colombia, El Salvador, por qué elegiste esos países y cómo los abordas?

E_02_P: Mira, sí es cierto, la temporalidad está por ahí de repente un poco, ¿no?, pero sobre todo me asocié esta idea con respecto a lo que sufre la población, a la población como víctima, ¿no?, en el caso de Colombia, ¿no?, hablando acerca de las guerrillas y de cómo sufre la población más vulnerable, la población que se encuentra entre 2 bandos.

Entrevistadora: A ya…

E_02_P: Y al final no sabe ante cuál, o sea, es que uno te obliga a tener que optar por uno y otro lado y al final acaba siendo la población la victimaria. ¿Y la que sufre más en El Salvador esta situación que se dio mucho antes, no? Y la que los niños van a ser también tomados por guerrillas y la población otra vez va a quedar entre 2 bandos. Si bien es cierto, hay memorias, no siempre, a veces se… se romantiza mucho también, y ¡ojo!, no estoy de acuerdo, se romantiza mucho esta idea de las guerrillas, no de que siempre a veces estos… Suelen pelear por el pueblo, pero hay documentación y hay fuentes que no es así, o sea, que también han sido gente sin escrúpulos, gente que lo que ha hecho es este más bien maltratar, matar. Desaparecer a personas inocentes. Entonces, bajo…, bajo esta, bajo esta situación con respecto a lo que la población puede sufrir, a lo que la población se ve entre la espada y la pared, es una de las cosas que me animaron a comparar, no estas épocas. Bueno, yo creo que podríamos comparar más, no si es que hablamos desde incluso no de… Y justamente a veces hablamos con algunos colegas y decimos no, esta época fue para todos los países de América, en realidad de América, sobre todo América del Sur, tuvieron su etapa terrible, el mismo Chile, el mismo Argentina. No era una etapa en la que pues nadie velaba por nada. Existían los derechos humanos, sí, pero estaban como un saludo a la bandera y no sé. No se sigan respetar realmente, ¿no?, eso es algo que poco a poco hemos ido ganando y que lamentablemente, al parecer, esperemos no perder, esperemos.

Entrevistadora: ¿Comparas también con cita acciones actuales? ¿De violencia en el Perú o solo procesos históricos de otros países?

E_02_P: Actualmente, actualmente… Mira, este es un eso es algo político, pero considero que todavía hay zonas en las que, en la que hoy en día creemos… que

creemos que si bien es cierto el terrorismo y acá es mi complejo también por no hablar de terrorismo, hablar de conflicto interno armado. Pero… estos grupos, estos grupos terroristas, yo sí considero que no se han, no se han eliminado del todo. O sea, existen, existen, pero obviamente están totalmente amañados, con otros tipos de crímenes con otro tipo de situaciones, ¿no? Por ejemplo, esto de las ventas, no a veces hablaban del narco… narcoterrorismo que existen en nuestro país y existe en muchos países de América del Sur, y es algo que obviamente, como limeños, considero, vivimos en nuestra burbuja. Nos olvidamos de todo lo que sucede en nuestro país y hablar también de esto, no del narcoterrorismo y todo lo que involucra, hablar de la minería ilegal y todo lo que involucra. A veces decimos, es que si hay minería ilegal en el Perú, pero ver que está asociado. A políticos, a funcionarios, a la trata de personas, es asociado a prostitución infantil, está asociado a tantas, tantas cosas que afectan a la población más vulnerable. Es algo que uno dice, no es que es diferente. Es diferente el crimen, pero la situación en la que embarga al pueblo, al a los pobladores, a la gente más vulnerable, sigue siendo la misma. Entonces siempre te vas a encontrar con que lamentablemente las más, los más vulnerables, los más pobres, los que tienen menos opciones al desarrollo. Son los que se encuentran siempre no atados o encrucijadas entre esto, y luego hablamos y decimos no que el pobre es pobre porque quiere. Y esas son cosas que definitivamente uno…, ¿no?, yo tengo como consigna hacer que mi estudiante analice, o sea, esa frase de analizamos muchas veces, ¿no? ¿Acaso el pobre es pobre porque quiere? Creo que hay muchos factores que llevan a que muchas personas no se puedan desarrollar y creo que esto es una de las cosas que sí, pues no creo que a todos nos alertan, nos alarman, pero seguimos pensando pues ahorita en nuestras elecciones y los resultados y nos olvidamos de lo que realmente. Es importante y a veces creemos que no tenemos recursos, pero creo considero que la información es un recurso importante, el poder conversarlo es un recurso importante.

Entrevistadora: Sí. Otro punto del cuestionario, tú mencionas que el objetivo de los estudiantes que desarrollen sus juicios críticos y me gustaría que me podrías dar un ejemplo concreto de cómo logras esto en el aula, cómo ha sido llegar a ello.

E_02_P: Hoy en día, Hoy en día, lograr que un estudiante desarrolle un juicio pueda juzgar es una labor titánica. Comenzando desde el hecho de que en una clase no se puede hacer, tenemos que trabajar, abordar. En realidad, hoy en día trabajamos bajo

problemáticas en los proyectos y, entonces…, este la idea es abordar poco a poco en cada sesión, ir avanzando y logrando, ¿no?. Entonces. lo primero que yo considero es primero generar interés, porque no sirve de nada darle todas las herramientas o lo que podamos darle si les entra no interés.

Entrevistadora: Mmm…

E_02_P: Hay que generar interés y definitivamente este tema sí puede generar un gran interés en el estudiante. Se puede, se puede, sí, se puede. Hay que buscar bien las herramientas desde comenzar con una canción, no de la época. Y claro, la muy este, muy trillada, pero sirve y funciona, que es no la de Raúl Romero, no esa canción de… este las torres. Ayuda mucho, ¿no?, como para generar un interés y que ellos puedan saber incluso el grupo de música y el ego. Ya hay cosas que se pueden generar. Considero que primero generar interés, luego de generar interés, sí, brindar puntos claves, información clave y luego que venga la investigación, que el estudiante investigue por sí solo, que genere ese esto es importante, que investigue. Que conozca y luego poder trabajar esa información, poder de alguna forma esquematizarla que él puede evidenciarla. Tengo mi información, no basta un párrafo, no basta una hoja impresa. Tengo que trasladar esa información a un esquema para que se quede mi cabecita. Entonces trabajamos esquemas, formas de presentar la información, luego socializar la información y luego hacer la información. Podemos ahí trabajar y esa es la parte que yo uso y que me ha servido mucho, que es, por ejemplo, en este tema son los testimonios. Los testimonios ayudan muchísimo, incluso en el mismo desarrollo de los testimonios, que pueden ser comenzar con análisis, yo entregar testimonios, ellos analizarlos y luego dejar que ellos busquen testimonios propios. Y que ellos buscan testimonios, incluso no también se puede generar. No pasa en todos, pero en muchos que también tienen familiares conocidos cercanos que han pasado por la época. Entonces, trabajar el hecho de realizar preguntas para poder que ellos mismos puedan generar su propia fuente histórica es algo importante porque les va a ser, va a ser muy útil.

Entrevistadora: A ya…

E_02_P: Y se dan cuenta que ellos pueden generar también una fuente de información a través de sus preguntas, a través de la entrevista. Allí, ya hemos ganado bastante

ahora, después de todo ello. Trabajar preguntas que nos ayuden a poder este… Al entrar en el tema mucho más, va a generar que el estudiante tenga una propia opinión con todo ese proceso, una opinión propia acerca del tema ahora, y ahí va a poder el juzgar.

Entrevistadora: Mmm...

E_02_P: ¿Qué piensa? Y claro, y ahora si queremos elevar el tema, una de las cosas importantes y que yo también lo toco mucho es este nombre, ¿no? ¿Por qué algunos llaman esta época terrorismo y por qué otros le llaman conflicto interno armado? Esas son, creo que una de las cosas que se toman al final. Y con mucha delicadeza, no el hecho de por qué no, por qué algunos le llaman de esta forma y por qué otros de esta forma. Me ha tocado también hijos de policías. Entonces a veces ahí también hay que hacer bastante. Y entonces no, pero se llama así por esto. Entonces ahí nos quedamos con la información. ¿Y por qué? Porque ellos también tienen su propio informe, pues no el ejército entonces bajo esa. Pero algo también importante en el análisis de fuentes es muy bien ver perspectivas de diferentes fuentes, pero también ver cosas en común, porque ambos informes tienen en común que la mayor cantidad de muertes y responsabilidad. La tiene sendero luminoso, entonces llegar a eso y hacer que el estudiante propiamente pueda construir su opinión, pueda construir su comentario. Es todo un proceso que nos dura casi todo un semestre, ¿no?, pero y que muchas veces no nos damos el tiempo porque nos dicen, tenemos que avanzar, tenemos que avanzar. ¿De qué nos vale avanzar tanto si el estudiante no va a aprender nada ni va a hacer nada? Entonces son temas importantes y que yo considero que vale hoy en día. Yo me apoyo mucho del enfoque por competencias. A mí no me parece mala, me parece una idea genial.

Entrevistadora: Y…

E_02_P: Solamente que hay que darle el tiempo adecuado a cada actividad y habilidad para poder desarrollarse. No podemos querer combinar todo. A veces, nos falta seguir trabajando en los docentes en seguir preparándonos para poder llevar bien este enfoque por competencias, pero malo, yo estoy convencida de que no es. Malo no es.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo te toma enseñar esto este tema? ¿Trabajas por unidad?

E_02_P: Mira, yo este… Claro, este por unidad podemos trabajarlo cuatro semanas, no podemos ahora hoy en día este trabajamos más a partir de las problemáticas, no a partir de la problemática, pero este sí. Yo creo que una unidad sería… sería lo mínimo que podríamos tomarnos como tiempo para poder desarrollarlo. Sacando adelante un producto, no adelante, yo creo que sí es lo mínimo.

Entrevistadora: ¿Y cuántas horas tienes actual? ¿O sea, es 40, 45 minutos pedagógico? ¿Cuántas?

E_02_P: Ya, a la semana, 45 minutos es el bloque pedagógico y a la semana tenemos 3 bloques pedagógicos.

Entrevistadora: Vale. En…

E_02_P: En bloques.

Entrevistadora: Interesante, antes creo que eran cuatro. Creo que han reducido, sí.

E_02_P: Sí, ha ido reduciéndose.

Entrevistadora: Y les pides que tomen posiciones o tratas de, o sea, le das las herramientas, todo con el fin de que tomen posición o con el fin de la información que o que se centre más en la descripción.

E_02_P: Mire, es importante, esto es delicado porque hacer que tomen posición a veces podría ser un poco difícil, no podrían ser muy literales los estudiantes y decir la misma ha dicho que no, entonces es yo considero que bueno, lo que me ha funcionado y lo que he hecho es que brindamos la información necesaria y hacer que el estudiante propiamente él pueda construir con toda la información que hemos analizado, que hemos investigado, que hemos desarrollado en clase y a partir de eso, él construya, él construya su propia, no su propia este opinión, su propia postura. Eso es lo que busco.

Entrevistadora: ¿Te tocó discursos cerrados?

E_02_P: Sí, me ha tocado después cerrados, ¿no? Y sobre todo en mucha defensa al fujimorismo, mucha defensa al fujimorismo o siempre, ¿no?, este lado de que este él fue el que acabó con el terrorismo y fue este no la figura líder. Yo trato de decir simplemente las cosas como fue, no, al menos hay evidencia en ello entonces, pero sí,

muchos son, ¿no?, como que él ha sido... El abanderado, el que logró acabar con el terrorismo y nunca, y todo lo y una vez sí fue triste, ¿no? Y es un discurso que yo sé que escuchan de sus padres, ¿no?, porque dicen, ¿no?, pero a veces en toda, en toda situación siempre hay veces tiene que morir gente, gente inocente. Cuando, por ejemplo, tocamos el tema no de, por ejemplo, de barrios altos como parte, no lo amplió tanto, pero se toca o se tocó en ese momento y dijo a veces hay gente inocente que tiene que morir. Y yo sé que esto no es porque él lo haya calculado, el estudiante, sino porque lo escuchó en algún momento, no de que a veces en ciertas situaciones. Hay gente inocente que va a morir y es algo que yo veo que muchas veces estamos normalizando. Entonces sí me tocó y bueno, igual tocar con pinzas, hablar del tema y decir que definitivamente pues nadie tiene por qué morir. Y definitivamente cuando hay equivocaciones, cuando hay equivocaciones. No podemos hablar de una vida y que se murió y fue una equivocación o que fue un sacrificio por el bienestar de todos, porque aquí aún no ha nacido un nuevo mesías, no… entonces, pero sí es complejo, es complejo y hay que igual hay que en ese momento hay que disgregar la situación y hacer entender al estudiante, en medida indirecta, ¿no?.

Entrevistadora: Mmm…

E_02_P: Y pero sí me ha pasado con Fujimori, mucha defensa, hay muchos, muchos, muchos. Por eso que yo sí sé que porque Keyko ganó. Hay mucho en las aulas, se ven en las aulas, se ven mucha, muchos chicos que están a favor de Fujimori, se ve bastante, ¿no? Entonces, obviamente es la familia, no digo que estamos en contra porque no, pero la familia influye mucho, ¿no? Y esto de que me regalaron, antes daban víveres. Entonces, yo ahí meto término nuevo populismo, ¿no?, gobiernos populistas. Entonces, ¿qué es lo que hace un gobierno populista ahora? ¿Acaso será algo o fue el gobierno de Fujimori un gobierno populista? Entonces ellos, de acuerdo con las fuentes, en la investigación, en la información, noticias que podemos presentar. Mira, sí fue, y eso es bueno o malo, y ahora pues sabemos que en esa época. Todos los gobiernos de Latinoamérica eran populistas, no era una corriente que se daba, pero la idea es que ellos puedan de alguna forma, ¿no?. Sí, fue populista y es bueno ser populista y aquí juzgamos desde nuestra mirada hoy en día, ¿no?, porque eso también es algo que haces en la historia, ¿no?, a veces hay que juzgar desde nuestra mirada para poder construir valores para poder construir, pero si juzgamos desde la mirada histórica… De

repente diríamos, ¿no?, en la época era normal hacer esto, en esta época sí era normal, en esta época muchos gobiernos lo hacían, había necesidad, pero y ahí tenemos que meter el factor, no el hecho de análisis con respecto a que y acaso fue lo ideal. ¿No era mejor hacer otro tipo de acciones por el pueblo? ¿No era mejor darle otro tipo de opciones o era solamente importante darle víveres? O era importante salir a darle zapatos, no o uniformes. No era importante, mejor darle oportunidades de trabajo. Entonces, creo que ahí ese contraste de fuentes, el contraste de información puede ayudar a que el estudiante como diga, sí, no, este claro, sería mejor esto. Y creo que me fui a la pregunta…

Entrevistadora: No, está muy bien.

E_02_P: No, ya.

Entrevistadora: Sí, en los últimos años se ha vuelto como que un poco viral o a resonado, no el tema de la revisión de textos escolares, la estatua en honor a Fujimori y la ley de amnistía ha percibido que estos hechos se han influido en su práctica o en el clima del aula.

E_02_P: Como te decía, ¿no?, este siempre. Siempre en las escuelas, siempre en las escuelas que he estado… Siempre he visto una este… una posición bien marcada de muchas familias y, por tanto, de muchos estudiantes con respecto no al a este grado, no por el gobierno de Fujimori. Siempre he visto eso, no he visto mucho lo contrario, ¿no?, pero sí considero que esto ha hecho que de alguna forma. Pues, uno tenga que ser mucho más, creo que sea más exacta con las palabras, sea más exacta al momento de impartir. Y como te digo, creo que algo que nos puede salvar a los profesores de historia siempre son las fuentes, fuentes, porque no estamos inventando, no estamos mintiendo, estamos… Dando fuentes históricas reales que ha sucedido, que ha pasado y hacer que el estudiante propiamente pueda desarrollar una idea, una opinión crítica es del estudiante y es lo que se busca. Considero que esto nos limita. Sí, yo siento que sí nos limita, nos limita mucho. Nos ha limitado y seguramente nos limitará en algunas cosas porque siempre la sociedad, los padres tratan de alguna forma, no hay cosas que ellos dicen no juzgan al docente, no al profesor o la mirada con la que hace ciertas cosas… Pero solo lo hacen. Yo creo que es de manera política porque cuando hablamos realmente de involucrarse en la educación de sus hijos, vemos que es nulo,

es nulo y ha pasado con muchas, con muchas este corrientes, por ejemplo, está la de con mis hijos no te metas y vernos, o sea, ver tantas cosas y decir ya, pero ¿y por qué en realidad? No ven a sus hijos porque en las escuelas lo que vemos es un abandono total, abandono moral. Hay un abandono emocional también, entonces, pero para poder fiscalizar, juzgar las acciones y sobre todo, no sé si yo sé que va el tema ya, pero… El hecho también de que se quite, por ejemplo, la educación sexual integral en las escuelas es algo que afecta grandemente y los papás no hablan a sus hijos de sexualidad. Y si la escuela era un único lugar que lo hacía, entonces, y ahora ya no lo va a hacer. Entonces, ese estudiante de dónde se va a informar, pues qué le queda las redes, que obviamente, no te dan información veraz. Entonces, estamos cayendo otra vez en un círculo y esto y ojo…, yo lo estoy viendo, yo lo estoy viendo y otra vez tenemos embarazos escolares prematuros en las escuelas y los está viendo. Entonces, vamos a esperar unos años más para ver que las tasas otra vez han incrementado. Entonces sí noto que ojalá, ojalá las cosas puedan cambiar, pero bajo una mirada ya tradicional, la de la que se ha venido viendo, pues lo que están haciendo más bien es perjudicar a los estudiantes, a la escuela, a la educación peruana, y espero que no sea así con el actual gobierno, bueno, con el que viene.

Entrevistadora: Sí, hemos hablado sobre currículo, los materiales y tu práctica. Claramente ahí enfrentas resistencias externas y del otro lado en currículo. Entonces, de tu experiencia: ¿se encuentras coherencias con lo que pide currículo, lo que te ofrecen como material y lo que tú realmente puedes lograr en el aula?

E_02_P: Mira, sí, o sea, es terrible porque una no encuentras material adecuado. Hoy en día los docentes trabajamos con la elaboración de materiales propios. No trabajamos fichas propias. ¿Por qué? Porque también el material que ellos entregaron en algún momento está diseñado a un estudiante que no existe. Un estudiante que para ellos comprenden totalmente lo que leen y no es así. El estudiante no comprende lo que lee, entonces y han salido este año los resultados son claros, ¿no? Entonces, si le vamos a dar textos escolares con palabras, ya con información que el estudiante no puede, no puede. Comprender qué es lo que hacemos o lo que yo hago, no en mi práctica diaria, elaboro este uso fuentes, trato de adaptarlas y en muchos casos con palabras, buscar la forma de recortar información para que ellos puedan ser cercanos y leer. Ahora hay estudiantes que no leen bien y obviamente podemos hablar y arrastrar desde pandemia,

no, porque ese es un gran problema que hemos vivido. Entonces, estudiantes que no comprenden lo que leen y si le damos textos, que obviamente esos textos a veces de los libros que los últimos libros que hicieron, la verdad que dejaba mucho que decía, no era para un estudiante de secundaria de educación pública. No lograban ni comprender las actividades ni lo que se mencionaba. Era muy difícil para ellos, muy difícil. Entonces, lo que considero es que debe haber libros adecuados para los estudiantes y de repente nos pidan a nosotros que adaptemos nuestras sesiones de clase para diferentes grupos de estudiantes y aulas porque son todas diversas. Entonces, como el gobierno nos da, nos da libros para todo el Perú cuando no hay una diversificación, ¿no?, porque sabemos que los contextos son diferentes. Entonces, otros países usan sobre todo el texto, nada más como consulta. ¿Y las fichas prácticas son fichas que va trabajando el docente, no? O sea, hay formas de poder trabajar. Por eso yo considero que el material que el Estado ha brindado no ha servido, no ha sido útil. El docente ha tenido que aprender a trabajar su propio material y eso nos enseñó pandemia. A la mala, nos enseñó a usar tecnología y aprender de todo, hacemos, yo hago material, hago fichas de trabajo y la adapto de acuerdo con mi estudiante, a sus necesidades, a lo que él puede manejar, a lo que él puede comprender, a lo que él puede realizar. Y… con el tiempo, obviamente, la idea es ir, ir no incrementando el nivel, no para que pueda ir mejorando. Ahora, eso era con respecto a lo que era este materiales, lo otro que me comentabas era también en la pregunta mencionabas materiales, mencionabas este…

Entrevistadora: El currículo, el material y tu práctica.

E_02_P: Mira, el currículo, el currículo es amplio, es amplio, bastante amplio. ¿Entonces puedes usarlo? Sí, lo que a mí me gusta y lo que tengo como reto son los estándares de aprendizaje, ¿no? Entonces sobre eso que estoy trabajando, sobre eso estoy trabajando en que el estudiante logre esto. Creo que se puede, sí, se puede, sí se puede, pero hay que irle y lo bueno de esto es que.

Entrevistadora: Mmm…, sí.

E_02_P: En el estándar, sí se puede ir trabajando, lo puedes ir desmenuzando y te puede servir de mucho. Cuando en algún momento se dijo tienen que trabajar los desempeños que están escritos en el currículum. Ahí todos hacían el pie de letra hasta que después entendimos y no entendimos que o tú puedes crear tu desempeño.

También es un de ejemplos. Entonces, claro, tiene más sentido. ¿Por qué? Porque tú puedes adaptar el desempeño de acuerdo con tu aula, de acuerdo con lo que tu estudiante requiere, lo que puede hacer y lo que puedes ir. No tú agregando de manera este incrementando niveles, no, entonces se puede. El diseño te puede ayudar si yo pienso porque me gusta el enfoque por competencias. Considero que como te lo dije, me parece que es un buen enfoque. Si bien es cierto, ya nos tocaría cambiarlo. Ya vamos casi nada más para los para los para los 10 años. Sí, porque comenzó en el 16, ¿no?, 10 años. Entonces, ya deberíamos cambiarlo. Yo creo que no, más bien deberíamos repotenciar. Repotenciar, trabajar, y bueno, lo que siempre se sugiere no es el hecho de que se trabajen con los docentes en las aulas. A veces se trabaja con personas de oficina que muchas veces no han tocado aula y son realidades distintas. No se puede. Yo también he trabajado. Yo tenía la experiencia de trabajar en la UMC, en el Ministerio de Educación. Entonces, este considero que la experiencia de ellos es valiosa, pero también considero que es mucho más valiosa la experiencia o la conversación con docentes que están en aula constante con el día a día. Y eso es importantísimo. Yo no sé si tú has escuchado acerca. A mí me ayudó mucho este grupo de Historia para Maestros de la católica.

Entrevistadora: Sí

E_02_P: ¿No? Es un grupo que yo sigo desde el también desde el 2016. No he conocido mucho de los chicos que han liderado este proyecto y a mí me ayudó muchísimo. Cuando comenzamos enfoques por competencias, el uso de fuentes históricas y no sabíamos qué cómo se trabajan las fuentes históricas. Y… la verdad que Augusta Valle también, ¿no?, pudo asumir bastante y yo aprender muchísimo de ellos, de sus materiales, de poder revisar, tal cual. Entonces, a mí me ayudó muchísimo y creo que no solo a mí, a muchos docentes nos ayudó mucho poder entender el trabajo de fuente con las fuentes históricas, porque antes no hablamos de fuentes. Yo digo cómo hemos concebido desarrollar historias sin hablar de fuentes, no o de detenerlo como un tema teórico y no hablar de las fuentes como tal. Entonces, creo que este grupo ayudó muchísimo, muchísimo a muchos docentes a poder acercarnos a las fuentes, a poder que sean más cercanas. a que.

Entrevistadora: Ok.

E_02_P: Incluso, ¿no?, tienen exposiciones, talleres con este historiadores, especialistas en diversos temas. También, ha asistido al LUM con talleres, ¿no?, que han desarrollado allí acerca de testimonios de personas que han vivido en esta época trágica, pero considero que este que herramientas. El docente tiene que agenciarse, buscárselas, no nos basta lo que nos da el Estado. El currículo creo que es rico, se puede seguir sacando provecho. Creo que sí se puede. Creo que podemos potenciar. Sí, considero que sí, pero considero que si lo venimos trabajando de la manera adecuada nos puede dar buenos resultados. ¿Nos puede dar buenos resultados? Considero que sí.

Entrevistadora: ¿Qué cambios concretos pedirías para poder abordar?

E_02_P: Exactamente en el currículum.

Entrevistadora: ¿Consideraría que deberíamos trabajar?

E_02_P: Sí, una hace muchos años atrás se habló acerca de un currículo regional. Ahora, en el entonces, me parece que sería un acierto. ¿Por qué? Porque en el mismo Lima tenemos estudiantes de zonas céntricas que pueden darte un nivel mayor y tenemos zonas periféricas. Que el nivel de asistentes es muy bajo y si nos abocáramos a trabajar y a poder darles de alguna forma lo que cada estudiante o lo que cada grupo necesita, sería mucho mejor. Entonces hablar de esa. Si bien es cierto, el currículum es flexible, es diversificado, es lo que nos han enseñado siempre, pero no es real. No es real cuando se aplica y cuando te piden que apliques, entonces si se hiciera un currículo regional. Sería, yo considero, más rico porque abordaríamos la problemática. Tenemos estudiantes que no leen y decimos ya tiene que comprender lo que leen, hay que… que lea más, pero no estamos abocándonos al problema. El problema es el problema viene de trasfondo. El problema viene que el estudiante no está bien alimentado, que el estudiante no duerme bien, que no tiene límites en casa, que nadie le pone horarios, que usa celular de manera desproporcionada. Entonces, esto se debería trabajar y esto si bien es cierto, no solo es un tema de currículum, es un tema de acompañamiento. ¿Psicológico, emocional, moral y la participación de los padres debería ser obviamente este mucho más presente, no? Entonces, el currículo puede mejorar el currículo se puede. Yo considero que uno de los cambios podría ser que sea eso, que sea un currículum regional. Que aborde diferentes aspectos con respecto a

las al a los lugares, porque un colegio, mi colegio, mi colegio está en Surco, actualmente es un colegio periférico, están en las afueras de (…), (…), está lejitos, está entre Chorrillos y San Juan de Milaflores. Y si hablamos de un colegio Juan Alarco en Benavides, donde la mayoría de los estudiantes, sus papás, son profesionales, técnicos. El nivel no es el mismo y no podemos pedirle que ambos utilicen fuentes. Yo pienso que a uno le podemos utilizar fuentes, el otro puedes pedirle otro nivel porque ya está así toque utilizar tus fuentes. Yo considero eso, pienso que se podría trabajar de esa forma y ante eso, yo pienso que estaría acompañado de los recursos. ¿Qué recursos podemos darle a este grupo de estudiantes? Que tienen carencia en tales cosas y de repente a este grupo de estudiantes que ya logró poder ir, no como que de alguna forma acompañando a que siga aumentando su nivel, pero deberíamos potenciar a estas escuelas que están en niveles muy críticos en diferentes aspectos, pero la verdad, cuando tú ves la realidad, focaliza estos colegios que logran y dejan de lado a los colegios que no logran y que no siguen logrando y que tienen, no tienen aulas, no tienen proyectores, no tienen puertas, y es un gran problema. Entonces, cuando hablamos de currículum, si no, otra vez no me puedo centrar totalmente en el currículum, porque lo que viene a mí son muchas carencias, no muchas carencias dentro de una escuela, cuando si bien es cierto, podríamos pensar en el currículum, pero el currículum no va a funcionar si el estudiante no cuenta con lo mínimo para poder estudiar, que son carpetas, que son en mi colegio, no tiene lunas y está al lado de la calle. Cuando pasan el camión de basura todos los días, el olor que se percibe es terrible todos los días a cierta hora y ellos ya saben, mi hice el camión que no sé qué y de todos ya un momento. Por lo menos 3, 4 minutos tenemos que estar tapados la nariz y ya pasó, ya pasó listo y poder avanzar la clase y eso no es justo. Entonces tú me comentas esto y no te puedo dar otra cosa más que pensar en las carencias que tenemos como escuela. No, y que no nos permiten poder desarrollar otro tipo de porque hay un abandono y se suma no abandono de los padres, no que también se suma un abandono del Estado. Qué trágico eso de verdad que me ha hecho pensar mucho. (Fragmento contado con voz llorosa)

Entrevistadora: No, sí, es como que todo está unido. O sea, no solamente sabemos que no solo es currículo, también hay un tema de formación docente, tal vez de materiales, del apoyo institucional, no todo lo que puede construir. Y bueno, para cerrar.

E_02_P: Sí, todo está unido.

Entrevistadora: A lo largo de este de esta entrevista… y de tu formación también pensando en ello, ¿qué legado te gustaría que tus estudiantes se lleven cuando tú abordas el tema del conflicto? De este periodo, entre 1980 al 2000. ¿Qué esperanzas tienes para la educación peruana en relación con este tema?

E_02_P: Bueno, algo que siempre…

Entrevistadora: Si hay esperanza o no hay.

E_02_P: No, si hay, claro que no, lo que un profesor nunca va a perder es la esperanza. Creo que este esto me pone un poco sensible, ¿no? Porque a veces este es complicado no hablar. La vocación que no tiene a veces, lamentablemente, no lo ves como un trabajo. Se puede llamar otro tipo de cosa menos un trabajo. Trabajar con personas con adolescentes con carencias te hace ver que claro, te hace ver muchas injusticias, te hace ver muchas cosas malas que no funcionan. Y… uno dice, bueno, pues por esto mismo, por esto mismo está uno. Yo decidí estudiar educación por esto mismo, porque yo dije, yo quiero cambiar algo y yo creo que cada día el elegir hacer un trabajo profesional ha de entregarle a mis estudiantes lo mejor a poder darles retos que ellos consideren y que ellos pueden hacerlo. No, porque es importante que los hagan. Esto hace que ellos también confíen en sí mismos y yo siempre. Cuando hago mis clases y trabajamos y, por ejemplo, este tema en la que ellos, en muchos de ellos, en sus ojos, su mirada, observan y dicen por qué sucede esto, no, por qué sucedió esto y nadie hizo nada. ¿Por qué le pasó a este grupo? ¿Por qué le pasó a este sector tan olvidado, tan vulnerable? Y ves en el rostro su rostro de no de como que qué injusto es haber vivido así. Y yo los miro y les digo, por eso aquí están los futuros congresistas, doctores, policías, ¿qué van a hacer que cambien las cosas? Porque esto va a cambiar y son ustedes quienes van a asegurarse de que de que esto cambie, de que ustedes van a seguir preparándose para ayudar al otro. Siempre digo eso, ¿no?, el que uno se prepare tiene que ayudarte a que tú con lo que sabes y tal vez tienes un poco más que los demás y tú puedes desarrollarte, puedes estudiar, prepararte. Eso te va a servir a que tú puedas hacer algo más por aquellos que no. Entonces, siempre ha sido mi idea y siempre se los he dicho. A veces, llego al salón y le digo mis futuros empresarios, mis futuros no, y es porque yo sí creo en esa palabra que manifiesta, ¿no?, y que ellos escuchan y que se la creen. Yo creo eso, creo que los estudiantes peruanos con pocos recursos deben creerse las cosas porque tal vez no hay patrimonio, tal vez no hay

dinero, no hay muchas cosas, pero cuando hay voluntad, cuando hay voluntad, hay cosas que se pueden ir logrando, no desde la participación…, siempre desde la participación en la comunidad en donde estamos. Y… creo que eso es lo que yo dejaría a mis estudiantes y creo que les dejo en este momento es el hecho de pensar que las cosas pueden cambiar, que las cosas pueden mejorar y que todo puede ser también, no pensando en el lado de que todos podemos ayudar a alguien más. Todos podemos hacer algo más por alguien.

Entrevistadora: Muchas gracias, E_02_P. (…)