

¿Hacer memoria? El reto de abordar la violencia

Pensar la violencia como “contenido” por trabajar en la escuela es un asunto complejo: requiere una mirada multidimensional que no se centre solamente en evocar recuerdos o “trasmitir” historias, sino también en construir memoria y ciudadanía. En este artículo se revisan los hallazgos de experiencias realizadas en el colegio Isabel Flores de Oliva entre 2003 y 2018.

PALABRAS CLAVE:

Violencia política,
Ciudadanía,
Prácticas pedagógicas.

Remembering? The challenge of addressing political violence in schools

To think of violence as “a subject” to be studied at school is a complex matter: it requires a multidimensional view that focuses not only on evoking memories or “transmitting” stories, but also on building memory and citizenship. This article reviews the findings of experience at the *Isabel Flores de Oliva* secondary school between 2003 and 2018.

KEYWORDS:

Political violence,
Citizenship,
Pedagogical practices.

LEONARDO PISCOYA RIVERA

Egresado de la Facultad de Educación de la PUCP. Profesor de la carrera de Educación y Gestión del Aprendizaje en la UPC. Profesor del colegio Isabel Flores de Oliva. Consultor de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del MINEDU. Ha sido observador internacional de la calidad del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, 2016).

cia política en la escuela

La historia, decía Ortega y Gasset (1935), es, en simultáneo, dos cosas: un conjunto de experiencias vividas de diferentes modos por personas concretas y, al mismo tiempo, un conjunto sistemático de hechos y procesos que ha sido seleccionado, ordenado e interpretado de tal manera que se ha convertido en un cuerpo de conocimientos de carácter científico.

Así, lo que llamamos “historia peruana” de los últimos años es el resultado de ese diálogo entre lo que “sabemos de manera objetiva o con carácter oficial” y también lo que “se ha experimentado de manera subjetiva” por diferentes actores sociales. En la tradición anglosajona se diferencia por eso entre *History* (la Historia, entendida como una ciencia en la que se recurre al registro de eventos) y las *stories* (las historias y narraciones reales o imaginarias de carácter personal o comunitario).

Las narraciones son elementos claves en la autodefinición y en la construcción de identidades, y en ese proceso se entrecruzan historias personales, historias de vida e historias sociales. Y en esos relatos se produce una tensión entre el ocultamiento (*concealment*) de algunos hechos o datos y su revelación (*disclosure*).

¿Por qué es importante tener en cuenta esto? Porque cuando decidimos abordar un período como el de la violencia política entre 1980 y 2000, realizamos una serie de opciones que tienen que ver con la manera en que se articulan esas narraciones y la “historia oficial”. Volviendo a Ortega y Gasset, porque lo que se pone en juego no son solo ideas, sino “ideas vivas” (creencias) que orientan nuestras acciones.

Cuando el equipo de Ciencias Sociales del colegio Isabel Flores de Oliva (Denegri et al., 2012) decidió sistematizar las experiencias realizadas al abordar el período de violencia política, hicimos consciencia acerca de que el proceso que habíamos iniciado era una “oportunidad

de acompañar a los estudiantes en un proceso que inicialmente describimos como ‘hacer memoria’, pero que en el camino fuimos descubriendo que era también de ‘construcción de memoria’ y revisión de memorias colectivas”, y que parte de esa construcción era el resultado de la interacción con personas de sus familias y de su entorno cercano –incluyendo a sus maestros–, que les habían narrado situaciones y sentimientos que no aparecían en los textos escolares o en el material audiovisual utilizado en las sesiones de clase.

Otro de los hallazgos de ese proceso de sistematización fue constatar que “construir memoria sobre algo no vivido tiene sus peligros [...]. Por ello, lo interesante es poder explicar con qué *intencionalidad*, con qué *criterios*, con qué *fuentes* y para qué se hace ese ejercicio [...]” (cursivas añadidas).

Hubo también un proceso de reconocer que:

“Aprender a hacer todo esto es mucho más complicado cuando *no se nos enseña cómo hacerlo*. Si bien se habla de construir memoria histórica en las escuelas también es necesario que quienes vivimos [...] esta violencia interna asumamos la responsabilidad de reconstruirla con los estudiantes, aunque no hemos sido acompañados en el proceso de *cerrar heridas y buscar nuevos significados*. Por eso nos toca hacer un esfuerzo mayor por *acompañarnos mutuamente* como docentes y darnos la mano en este proceso de reconciliación”. (Denegri et al., 2012: 15; cursivas añadidas)

EL MARCO DE LOS PROCESOS

Luego de seis años de la presentación de la sistematización de esta experiencia, nos queda más claro que el marco de los procesos que decidimos estudiar con nuestros estudiantes era particularmente complejo, porque ellos eran parte de una transformación de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de nuestro país (Piscoya, 2018b).



En principio, el acelerado proceso de urbanización relacionado con las migraciones, así como la idealización y sobrevaloración de lo urbano que se ha constituido en una tendencia global, se sumó a las complicadas interacciones entre grupos humanos diversos, sin que ello haya supuesto la posibilidad de que se construyan identidades capaces de entrar en diálogo con lo diferente. Lo que Fidel Tubino denomina “interculturalidad de hecho” es un primer elemento del marco en el cual se produjo la violencia de los años 1980 a 2000.

También hemos vivido procesos en los que las perspectivas y apuestas políticas que definían u orientaban las decisiones individuales y comunitarias se fueron erosionando. Ello impactó sobre la manera en que las personas concebían el desarrollo, las interacciones económicas y también los modos de relación entre ellas.

A este marco es necesario agregarle que se ha producido una aparente “modernización” que no ha supuesto un cuestionamiento profundo a algunos modos de relación asociados al valor que se les asigna a las personas, a las ideas y a las variables ambientales. Podría decirse que se trata de un proceso en el cual adoptar los “signos de modernidad” (Patrón, 2010) ha terminado siendo más importante que replantear el modo de inserción de cada quien en el mundo.

Los procesos de cambio que se aceleraron durante los últimos cincuenta años están poblados de una serie de hechos que dan cuenta de que hemos asistido a un conjunto de transformaciones estructurales que han modificado la manera en que las personas se perciben, piensan y conciben, el modo en que se relacionan con su entorno físico y social y también con otros grupos, la manera en que se organizan y las agendas que los animan, así como las narraciones que han construido acerca de los procesos que han marcado sus recorridos previos y también sus aspiraciones respecto a hacia dónde quieren ir.

Si hubiera que tipificar estos procesos, podríamos decir que:

- Los cambios en los modos de producción y las relaciones económicas evidencian transformaciones de modelos precapitalistas hacia posturas mercantilistas bajo un discurso modernizador.
- Los procesos de democratización han pasado por una asociación a discursos populistas y autoritarios que están relacionados con las transformaciones en el campo de las ideas políticas, asociadas a procesos de carácter global y también a demandas del contexto latinoamericano y nacional.
- El creciente proceso de migración y urbanización, motivado por factores climáticos, productivos y económicos, de violencia política y el centralismo, han tenido un importante impacto en los modos de relación entre grupos humanos.
- Las manifestaciones de violencia política en los discursos reformistas y en los estallidos de guerrillas en los años 1960 se decantaron en movimientos de postura cada vez más dogmática, autoritaria y violenta como los que enfrentamos en los años 1980 en adelante.
- El crecimiento de la informalidad se ha manifestado en diversos ámbitos de la vida social, económica y política.

ENTONCES, ¿CÓMO ABORDAR ESTA TEMÁTICA?

Como vemos, pensar en la complejidad del período y de los procesos en marcha nos exige un abordaje con esas mismas características. ¿Por qué? Porque de lo contrario podemos poner en acto nuestros sesgos al definir intenciones, seleccionar fuentes, diseñar y generar experiencias.

Esto se debe a que nuestras prácticas pedagógicas no están relacionadas solamente con los conociemien-



tos técnicos que tenemos, sino también con nuestras creencias, aun cuando éstas no sean explicitadas como parte del proceso. Las prácticas pedagógicas se refieren a “las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes” (González et al., 2017: 10). Esas prácticas, además, incluyen las interacciones que se establecen entre maestros y estudiantes y que no solamente nos refieren a los procesos diseñados para el aprendizaje sino también al clima relacional.

Por eso, al abordar las diferentes formas de violencia que se generaron entre 1980 y el 2000, debería promoverse la construcción de interpretaciones basadas en evidencias y no solamente en orientaciones de carácter político, doctrinal o de creencias particulares. Si bien la historia es también experiencia subjetiva, el carácter científico asegura que haya ciertos mínimos a partir de los cuales es posible establecer diálogos. Esto supone asegurar que se conocen procedimientos para validar fuentes y para evaluar argumentos (Piscoya, 2018b).

Por otro lado, habría que considerar que deben presentarse fuentes contextualizadas, no como documentos aislados sobre los que no se sabe por qué fueron producidos o por quién o para qué fueron generados. En consecuencia, el uso de “material concreto” –incluyendo objetos tangibles, historias y narraciones (*stories*) de personas que vivieron el período estudiado– debería ser parte indispensable del trabajo, a manera de testimonios de época que permitan comprender cómo se generaba la información y el conocimiento en diferentes momentos de la Historia.

A ellos debemos sumar la posibilidad de realizar salidas de campo o de estudio en las que los estudiantes se ejerciten en recopilar información; no solo acumular datos, sino utilizar criterios para evaluar qué debe ser incluido como parte del *corpus* científico de conocimiento.

Esto nos lleva a pensar seriamente en qué fuentes deberíamos utilizar. Por lo pronto, sería necesario considerar:

- Documentos oficiales generados por el Estado peruano (legislación, informes, etcétera), tales como el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, que deben ser motivo de contraste y discusión, abriendo la posibilidad de comprender que la “historia oficial” es producto de los procesos descritos al inicio de este texto: la incorporación y exclusión de múltiples narraciones y relatos, así como el ocultamiento y la revelación.
- Testimonios e historias orales recogidas a partir de experiencias individuales y familiares, colectivas y comunitarias, que deben ser procesados y contrastados.
- Fotografías y documentos gráficos o audiovisuales relacionados con experiencias de las personas de la época; lo que incluye material filmico sobre el cual es preciso realizar un cuidadoso trabajo de análisis de discursos y del manejo de imágenes.
- Análisis externos sobre el período; por ejemplo, material producido por historiadores “ajenos” a nuestro país que interpretan datos históricos y plantean otras variables que no son contempladas en la historiografía local.
- Literatura (en sus diferentes variantes) y otras producciones de carácter artístico de la época (pintura, música, caricatura o humor gráfico), que también requiere un trabajo de contextualización de sus autores y del momento en que fueron producidas.
- Textos académicos producidos por investigadores sobre el período en cuestión, haciendo explícita la orientación o los marcos de análisis desde los cuales fueron generados tales documentos.

Otro elemento importante es a qué actores sociales considerar al aproximarnos a este período de nuestra historia (Piscoya, 2018b). Por un lado, habría que estudiar de qué manera se articulan movimientos obreros urbanos y movimientos campesinos con grupos dirigentes (incluyendo intelectuales), clase política y grupos de poder económico a lo largo de la década de 1960 hasta la actualidad. A partir de ello podría verse cómo se han generado tensiones y alianzas entre ellos, y cómo se han construido los “discursos oficiales” acerca de los procesos que nos ha tocado vivir.

Debería intentarse que el relato incluya diferentes voces, no solo la de los grupos que logran acceder al poder, sino también aquéllas que permitan comprender que la Historia peruana es el resultado de “una voz plural” en la que algunas de ellas han tenido más peso y otras han sido parcialmente silenciadas o aprovechadas con fines políticos y económicos.

El papel de los sectores medios urbanos y rurales no debería ser dejado de lado, especialmente a partir de los procesos de democratización asociados a la “ideología del progreso” que cobró importancia con los movimientos reformistas de los años 1960 y 1970, así como el discurso “aspiracional” que tomó fuerza a partir del ajuste estructural y las reformas económicas de la década de 1990.

¿QUÉ SE PUEDE (Y DEBE) LOGRAR?

Pensar que la violencia política se manifiesta únicamente a través de acciones armadas es, a estas alturas, insuficiente. El proceso de violencia que vivimos entre los años 1980 y 2000 es parte de un marco más amplio de violencia multidimensional: cultural, socioeconómica, política.

Las experiencias realizadas nos muestran que es preciso desarrollar comprensión acerca de las desigualdades persistentes en nuestro país y cómo se entrecruzan género, generación, nivel socioeconómico, pertenencias étnicas y culturales.


Al respecto, es importante acompañar el proceso por el cual las y los estudiantes –y también las y los docentes– reconocen diferentes formas en las que la violencia se actúa en situaciones cotidianas y de qué manera eso se relaciona con procesos en los que se reproducen formas de violencia estructural que pueden no ser visibilizadas. Por ejemplo, cuando a los estudiantes del CIFO se les pidió, en 2018, hacer este primer paso como parte de

un proyecto sobre las relaciones entre justicia y violencia, las respuestas mostraron que incluso en interacciones cotidianas (hacer fila para comprar, seleccionar integrantes de un equipo de trabajo, distribuir tareas, el ejercicio de la representación estudiantil, los modos de referirse a hombres y mujeres o a grupos étnico culturales minoritarios, las relaciones entre adolescentes y adultos significativos, etcétera) aparecen mecanismos que aún hoy perpetúan desigualdades.

Por ello, resulta urgente, como parte de nuestras prácticas pedagógicas:

- Generar experiencias en las que se pueda evaluar las relaciones que existen entre diversidad y conflicto, así como la posibilidad de aprender a articular y negociar intereses frente a situaciones en las que se presentan alternativas excluyentes (que no pueden darse de manera simultánea) o en las que alguna de las partes implicadas intenta imponerse.
- Animar a que las y los estudiantes y sus maestras y maestros diferencien la agresividad del uso de la violencia, pues la primera es una característica biológica que permite responder a retos que el entorno plantea, mientras que la segunda es una opción que tomamos. Esa violencia, además, requiere ser entendida en sus diferentes manifestaciones: la física o directa, la cultural y la estructural (Galtung, 2016). Asimismo, se requiere que, aunque se reconozca que los conflictos son “naturales” o “esperables” porque nacen de la diversidad, el uso de la violencia no lo es, porque quien decide utilizar la violencia está tomando una decisión o está haciendo una elección (Piscoya, 2018a).
- Discutir la ontología de la violencia y asumir responsabilidades particulares y dejar de “colocar el foco de atención fuera de uno”. Al respecto, Drinot (2007) hace explícito que explicar la violencia solo desde sujetos individuales nos despoja de responsabilidad: son “los otros”, “los malos”, “los diferentes” los que generan violencia, y se hace invisible que todos contribuimos a construir modos de relación en los que se puede ejercer violencia y que eso es parte de un contexto más amplio de condiciones estructurales. Comprender que los “modos violentos” son también productos de aprendizajes cotidianos e informales es un asunto clave para que la violencia política deje de ser un asunto ajeno a estudiantes y maestros y se inserte en sus propias narrativas y en los cuestionamientos que deberían hacerse a sí mismos.

- Diferenciar entre paz negativa y paz positiva y las implicancias que esto tiene sobre la tarea educativa. Porque las prácticas pedagógicas no deberían volver invisible lo que sucede: que la paz tiene que ver con una construcción cotidiana y también con la transformación de estructuras o condiciones que limitan las posibilidades de autorrealización o las oportunidades de crecimiento. Abordar el período de violencia política exige reconocer que no es posible pensar la paz solamente como un asunto de habilidades sociales individuales, sino también como un tema de justicia que demanda que todas las personas puedan tener acceso a lo que merecen en su condición de seres humanos. La justicia supone reconocimiento, no solo “comprensión” o “conocimiento”. Ésa es una tarea clave al construir una ciudadanía en la cual identidad y pertenencia se articulan a través de proyectos compartidos.
- Reconocer los escenarios y niveles en los que se produce la violencia. Si la paz no se construye solamente erradicando la violencia o “deshaciéndose de ‘los otros’ que son violentos”, es necesario identificar cómo y en qué escenarios es preciso crear condiciones para que haya justicia: las relaciones interculturales (incluyendo las diferencias de género e intergeneracionales), los contextos socioeconómicos que dan lugar a que la ‘interseccionalidad’ agudice la vulnerabilidad o los privilegios de algunas personas, así como los espacios de acción política.

Como vemos, hacer memoria es un asunto delicado, especialmente porque supone construir otra forma de percibirse como ciudadanos con capacidad de acción desde el lugar y el momento en el que nos toca vivir. No es, pues, un asunto del pasado, sino de proyectos compartidos. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera María (ed.) (2009). *Propuesta socioeducativa de la Institución Teresiana para América Latina*. Rio de Janeiro: Comisión de la Propuesta Socioeducativa de la IT para América Latina.

DENEGRI, C.; M. GUEVARA; R. MORALES & L. PISCOYA (2012). *Hacer memoria, Construir memoria*. Lima: Colegio Isabel Flores de Oliva.

DRINOT, Paulo (2007). El ojo que llora, las ontologías de la violencia y la opción por la memoria en el Perú. *Revista Hueso Húmero*, 50, pp. 53-74.

GALTUNG, Johan (2016). *La violencia: cultural, estructural, directa*. Cuadernos de Estrategia N.º 183, pp. 147-168.

GAJARDO, Isaac & Macarena ALEGRÍA (2017). Construyendo memorias para entender el presente. *Curriculum escolar, memoria y educación en Derechos Humanos: el caso del Taller documental del Liceo de Aplicación en Chile. +Memoria(s)*. *Revista Académica del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social*, pp. 111-129. Lima: LUM.

GONZÁLEZ, Natalia; Mariana EGUREN & Carolina DE BELAUNDE (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Documento de trabajo, 233. Serie Educación, 13. Lima: IEP.

ORTEGA Y GASSET, José (1984 [1935]). *Historia como sistema*. Madrid: Sarpe.

PATRÓN, Pepi (2010). *Humanidades, sensus communis y ciudadanía*. Lección inaugural del año académico 2010. Lima: PUCP.

PISCOYA, Leonardo (2013). Yo investigo, tú investigas, ¿y nosotros...? En CHIROQUE, Sigfredo (ed.) (2013). *La investigación desde el trabajo docente*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

PISCOYA, Leonardo (2018a). *Entonces, la paz es verdad*. Lima: Colegio Isabel Flores de Oliva – Proyecto Interdisciplinar de 2018.

PISCOYA, Leonardo (2018b). *Aportes para la mesa técnica “Historia reciente de nuestro país”*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular – Dirección de Educación Secundaria.