

Un espacio para poder recordar:

Propuesta para contextualizar las memorias docentes sobre

Presenta una experiencia desarrollada con docentes de escuelas públicas de Lima y Ayacucho con el fin de procesar, contextualizar e historizar sus memorias sobre lo vivido durante el conflicto armado interno, que contribuyó a reelaborar sus recuerdos y situarlos en una historia más amplia.

PALABRAS CLAVE:

Memoria,
Docentes,
Conflicto armado interno,
Lima,
Ayacucho.

A place to remember: a proposal to contextualize and re-define teachers' memories about the internal armed conflict.

A presentation of the work with public schools teachers in Lima and Ayacucho to enable them to understand their memories of the internal armed conflict, giving them context and history. This helped them rework their memories and situate them in a broader history.

KEYWORDS:

Memory,
Teachers,
Internal armed conflict,
Lima,
Ayacucho.

MARÍA ANGÉLICA PEASE

Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, magíster en Psicología Educacional y doctora en Psicología por The Trustees of Columbia University, New York, Estados Unidos. Es profesora asociada del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y miembro del equipo de investigación del Grupo Memoria del Instituto de Estudios Peruanos.

y reelaborar el conflicto armado

EL DOLOR DEL RECUERDO EVITADO

Uno a veces cuando haya pasado esos momentos te impacta y te recuerda. Yo tengo eso. Entonces es difícil. Por eso digo mejor no, para qué recordar.

Katia, profesora de Arte. 36 años.
Colegio Ayacucho-Provincia

No hay reforma ni propuesta educativa que funcione sin docentes. Si bien pocos discutirían esta premisa, las maestras y maestros son conceptualizados demasiadas veces de manera instrumental. El caso del tratamiento del conflicto armado interno (CAI) no es la excepción. Independientemente de lo que las y los docentes hubieran vivido respecto al CAI, de cuán cercanas o distantes fueron sus historias, de cuánto pudieron trabajar o elaborar sus vivencias, la inclusión del CAI en el currículo simplemente se decidió como si se tratase de cualquier contenido más, sin que viniera acompañado de una estrategia que tomara en cuenta que los docentes como gremio lo vivieron de manera muy cercana. A diferencia de otros conflictos de la región, en nuestro país el sistema educativo se vio atravesado por el CAI. Sendero Luminoso (SL) nació en las aulas. Guzmán era a menudo representado gráficamente empuñando un libro antes que un fusil. SL entendió

* Este artículo fue escrito a partir de un proyecto colectivo e interdisciplinario de investigación sobre memoria en la escuela realizado en dos etapas. En la primera etapa se analizaron las experiencias y memorias de docentes y estudiantes en torno al CAI y su tratamiento en la escuela en cuatro escuelas públicas de Lima y Ayacucho. En la segunda se desarrolló una intervención para trabajar con docentes de dos de dichas escuelas sus memorias sobre el CAI. Ambas etapas fueron desarrolladas en la publicación *Atravesando el silencio en la escuela. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela* (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017). El texto aquí presentado corresponde principalmente a la segunda etapa de dicho proyecto de investigación.

la importancia de tomar las escuelas y las universidades para que su ideología corriera como reguero de pólvora. Al mismo tiempo, las Fuerzas Armadas (FFAA) utilizaron la escuela para todo tipo de tareas como refugiarse o abastecerse. El espacio educativo se vio tomado, invadido, atravesado por ambos bandos del conflicto.

Las y los docentes estuvieron en ambos bandos, desempeñando labores de todo tipo para uno y otro grupo. El número de docentes víctimas del CAI fue considerablemente elevado. Se planteó una ley de apología dirigida específicamente a docentes. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) estableció recomendaciones específicas en materia educativa, que incluían no solo su tratamiento en el aula sino además realizar reformas de la totalidad del sistema educativo de modo que se evitaran prácticas autoritarias que constituían caldo de cultivo para la violencia (CVR, 2004). Pese a todo ello, sin embargo, desde el Estado no se contempló que las y los docentes debían ser reparados o que, al menos, se necesitaban espacios para poder crear sentidos en torno a lo vivido. El mandato de abordar el CAI en el aula cayó pues a los docentes como un reto muy difícil de seguir; y de hecho quizá por ello ha venido siendo en gran medida ignorado.

Eso fue lo que encontramos en nuestros diálogos con docentes como parte del estudio *Atravesar el silencio en la escuela* (Uccelli, Agüero, Pease y Portugal, 2017). El tema era abordado por muy pocos docentes y por lo general de manera superficial o por poco tiempo, o era dejado para trabajos de investigación realizados fuera del aula. No les quedaba claro si tenían "licencia" para abordar el tema, y existía una marcada sensación de vigilancia alimentada por las leyes de apología y negacionismo y al uso que muchas veces se dio a ellas. Tenían preocupaciones sobre cómo abordar el CAI sin movilizar emo-

cionalmente a sus estudiantes al punto que no pudieran contenerlos. Conscientes de que las familias de muchos de sus estudiantes habían vivido muy de cerca el conflicto, se sentían sin recursos para poder abrir el tema en el aula de manera respetuosa y cuidadosa y para, luego, poder contener lo que apareciera y cerrarlo. Temían a sus propias emociones, que éstas los desbordasen y no pudiesen tratar el tema. No tenían claro qué hacer con sus memorias sobre el CAI al encontrarse con sus estudiantes, dudaban de que fuera correcto compartirlas, temían que sus memorias se tomaran de manera superficial o que les generen temor. Una constante fue el no haber tenido un espacio para procesar lo vivido. Algunos docentes señalaron necesitar espacios para reflexionar sobre lo que vivieron, algunos preferían no pensarlo ni hablarlo; pero, en general, dada la ocasión para hablar, los recuerdos aparecían como memorias biográficas dolorosas, al extremo de que parecían ser descubiertas al recuperarse.

La clásica distinción entre recuerdos vividos, biográficos, y recuerdos históricos, que conforman para Halbwachs la memoria colectiva (1968), nos es útil en este punto. Halbwachs oponía una historia positivista, es decir, el “estudio científico del pasado, sin interferencias con el presente”, a una memoria subjetiva, “basada en la vivencia de los individuos y los grupos” (Allier, 2012: 55). Así, hablamos de memoria solo si aquello que toca la propia historia personal se vuelve presente al recuperarse. Los recuerdos históricos se sostendrán en conocimientos indirectos de un hecho o momento, los que se obtienen mediante libros, por ejemplo, y se mantienen a través de conmemoraciones, teniendo como agente a las instituciones que almacenan e interpretan el pasado. En el caso de los recuerdos biográficos, su raíz es la experiencia personal sobre el hecho. Estos recuerdos refuerzan lazos con los participantes del evento compartido, pero pueden desaparecer si no se evocan conjuntamente. Una sociedad tendría dificultades para construir memoria si no existieran instituciones que las erigen y mantienen, así como espacios de articulación para compartir lo vivido. La memoria biográfica implica desarrollar una narrativa sobre el yo que incluye relaciones temporales y estados mentales del yo y de los otros (Beltrán et al., 2012), es la base de la identidad, del sentido de “mismidad” coherente en el tiempo (Erikson, 1959), y sus contenidos son los más resistentes al olvido.

Como sistema complejo, dicha memoria comparte rasgos de los tipos de memoria que la componen. En su componente episódico, la información se almacena como un “resumen” del procesamiento sensorial, per-

ceptual, conceptual y afectivo que dominó la experiencia (Beltrán et al., 2012). Así, al recuperar recuerdos se les describe como una “foto” incompleta que se “arma” al describirse, cargada emocionalmente y dependiente del contexto. El contexto, que es importante en el procesamiento de la memoria, lo es más aún en la memoria biográfica, donde los recuerdos se fusionan con el contexto (Anderson, 2005). La memoria histórica, aquella forma de memoria social, se alimenta del testimonio de los hechos o por el relato de quienes los han vivido, es construida sobre la base de documentos y otro tipo de registros del pasado, así como por la transmisión oral de acontecimientos y las prácticas de ese pasado (Pereira de Sa, 2015). Es una forma de memoria declarativa, explícita, almacenada semánticamente y organizada en categorías conceptuales y esquemas con los que organizamos la realidad (Anderson, 2005).

Las y los docentes que entrevistamos exhibían recuerdos biográficos no procesados ni actualizados. La intensidad de los recuerdos era muy fuerte debido a lo traumático de lo vivido, o por experiencias desestructurantes en lo que concierne al cambio de sus vidas a partir de tales experiencias. No había neutralidad al hablar del CAI (o al no poder hacerlo). Sus memorias se recuperaban cargadas de detalles y de sentimientos diversos, remitiéndonos a esos recuerdos que la psicología cognitiva denomina “de bombilla” o *flashbulb memories* (Anderson, 2005), aquellos recuerdos traumáticos que se imprimieron como una foto muy detallada en la memoria por el impacto que tuvieron. Dicha intensidad y el poco espacio para elaborar en torno a sus recuerdos los llevaba a una común dificultad para contextualizar lo que habían vivido en un proceso histórico más amplio, que salieran del terreno de lo propiamente personal, familiar o local, para describir un proceso nacional.

La intensidad de lo vivido parecería haber generado dos tipos de creencias: la idea de que “esto que me pasó a mí durante el CAI, le pasó a todo el mundo”; o, por el contrario, la noción de que “esto que me pasó a mí es único y no le ocurrió a nadie más”. Tal egocentrismo tiene sentido si atendemos al grado de proximidad de los docentes con los eventos del CAI; sin embargo, nos llevó a preguntarnos: ¿cómo enseñar sobre el CAI sin poder representarse para uno mismo los puentes entre biografía e historia?

En *La imaginación sociológica*, Mills (1961) sostiene que ésta consiste en la cualidad mental para tender puentes y conexiones entre la historia social amplia y

Cuadro 1:
Actividades del taller por días según objetivos

Objetivos	Actividades
Primer día	
<ul style="list-style-type: none"> - Brindar un espacio de reflexión sobre las experiencias y memorias docentes en relación con el CAI. - Identificar el rol de las memorias de los docentes en el trabajo del CAI en el aula. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del Taller. 2. Acuerdo de normas de convivencia. 3. Dinámica de presentación: Yo soy_____ un evento importante en mi historia es ____ 4. Línea de tiempo personal: Elaboración de línea de tiempo que conecte la biografía del docente con los eventos del CAI. Identificación de actores clave del CAI. 5. Intercambio en parejas, plenaria y cierre.
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una narrativa conjunta sobre los eventos del CAI que identifique hitos locales y nacionales a partir de los saberes previos de los docentes. 	<p><u>Creación de línea de tiempo colectiva sobre el CAI</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Trabajo en grupos: Identificación de eventos locales y nacionales. Identificación de inicio y fin del CAI. 7. Pegar eventos locales, nacionales y personales y de fechas de inicio y fin en una línea de tiempo conjunta. 8. Discusión y análisis de la línea de tiempo construida.
Segundo día	
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una narrativa conjunta sobre los eventos del CAI que identifique hitos, actores y causas en el marco de Derechos Humanos y una educación democrática. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Introducción al segundo día. 10. Discusión sobre la línea elaborada el día anterior: ¿qué hay?, ¿qué falta? 11. Completar la línea de tiempo con eventos activadores (eventos propuestos por el equipo de investigación en rubros que no aparecieron el día anterior).
<ul style="list-style-type: none"> - Brindar un espacio para la discusión libre y crítica de: SL, su accionar y su ideología; el rol del Estado y problematizar la visión negativa sobre él; el rol de los docentes durante el CAI; el informe de la CVR como punto de partida para analizar el CAI. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Recoger imágenes, ideas asociadas y rol en el conflicto de los siguientes actores: Sendero Luminoso, el Estado, el magisterio, la CVR. 13. Discusión respecto a la dificultad de hablar de cada uno de ellos.

nuestra biografía, de modo que entendamos las condiciones que operan en nuestra historia personal y la manera en que el proceso global nos afecta. El taller apuntó a hacer explícitas las conexiones entre lo biográfico y el proceso del CAI (los recuerdos históricos), apuntando a que éstos se conecten en el tiempo y que al nombrar la época vivida se incorporen las dos dimensiones de la memoria colectiva.

Por último, identificamos una serie de temas que resultaban particularmente problemáticos para los docentes, de los que era difícil hablar, elaborar, o sobre los cuales se tenían ideas inflexibles y poco elaboradas. Consideramos que proponerles un espacio para elaborar dichos temas entre docentes les facilitaría acoger mejor la propuesta que desde el Estado se planteaba sobre los eventos en narrativas como las presentes en los textos escolares. Así, antes de tratar propiamente el CAI en el aula, consideramos que debía haber un espacio para que los docentes discutieran sobre SL, donde pudieran compartir versiones, dudas y preocupaciones, donde pudieran problematizar un poco más la visión negativa y crítica hacia el Estado (que

apareció bastante extendida en las entrevistas), donde pudieran elaborar sobre el propio rol del magisterio durante el CAI y, por último, donde pudieran conocer acerca de la CVR y su informe para poder ponerla en valor como un punto de partida para trabajar el CAI en el aula. A partir de ello, diseñamos un taller no para capacitarlos ni para trabajar estrategias didácticas ni contenidos curriculares, sino para ofrecerles un espacio para ellos y ellas como sujetos que también tienen heridas respecto al CAI que requerían ser miradas y contenidas.

UN ESPACIO PARA CONTEXTUALIZAR Y COMPARTIR LAS MEMORIAS

El objetivo de la propuesta de sensibilización fue contextualizar las memorias docentes respecto al CAI en un proceso histórico nacional más amplio, contrastando las vivencias personales y locales con una historia nacional que permitiera al mismo tiempo elaborar críticamente en torno a ellas y problematizar la visión que se tenía sobre algunos actores del CAI (SL, el Estado, la CVR, el rol del magisterio). La información

fue recogida con un abordaje cualitativo. Se indagó mediante una encuesta anónima y entrevistas días luego del taller sobre las distintas partes de éste, su impacto y lo que habían vivido en él. Asimismo, dos miembros del equipo registraron observaciones del taller y cada taller fue íntegramente grabado y luego analizado.

El taller fue diseñado para desarrollarse en 6 horas a lo largo de dos días. Estuvo pensado para un grupo pequeño de docentes y fue facilitado por dos miembros del equipo, un historiador y una psicóloga/antropóloga. Participaron en Lima 8 docentes (6 mujeres, 2 varones con una media de edad de 46 años) de un colegio de Lima periférica y, en Ayacucho, 11 docentes (3 mujeres, 8 varones con una media de edad de 42 años) de un colegio de una provincia de Ayacucho. Los docentes de ambas escuelas eran todos nombrados y de diversas especialidades. La selección de los colegios fue de tipo intencional a partir de los 4 casos/colegios de la primera parte de nuestro trabajo, entre aquellos que se encontraban más dispuestos a participar y en los que veíamos un clima que hacía posible implementar el taller. Se contactó a los directores de cada institución educativa y se les ofreció la posibilidad de participar en el estudio, y éstos, a su vez, convocaron a los docentes. El diseño del taller fue validado con dos grupos de expertos. En ambas sesiones se les mostró el diseño del taller y se hicieron algunas de las actividades con ellos. Se les pidió luego retroalimentación sobre los objetivos, la secuencia, los tiempos y actividades. Entre una sesión de validación y la otra se hicieron una serie de ajustes y se convocó a un segundo equipo de expertos que no hubiera visto el diseño anterior. En el cuadro número 1 se presenta el detalle del diseño del taller.

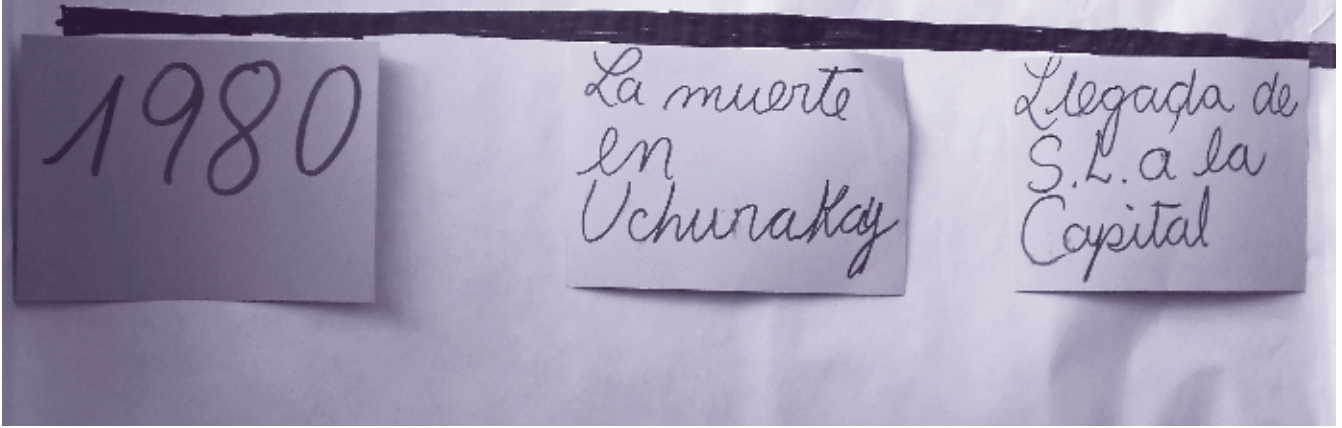
El diseño del taller estuvo guiado por una concepción constructivista del aprendizaje, por la cual el aprendiz interpreta la realidad proyectando sobre ella los significados que va construyendo y modificando la realidad conforme la conoce. Partimos de la teoría de Piaget desde la cual el aprendizaje sucede solo cuando hay un desequilibrio o conflicto cognitivo (Inhelder y Piaget, 1958) que conduce a la continua construcción de nuevos conocimientos mediante la integración, diferenciación y consolidación de las acciones, hechos, conceptos y relaciones sobre el mundo físico y social de acuerdo con estrategias culturalmente definidas (Fischer e Immordino-Yang, 2002), lo cual, a su vez, implica el progreso en las estructuras cognitivas y los procesos de equilibración (Inhelder y Piaget, 1958).

En esta teoría, un punto clave es la toma de conciencia (tomar conciencia del conflicto cognitivo e intentar resolverlo) en tanto es la única garantía de aprendizaje, ya que si el aprendiz no identifica que hay perturbación del desequilibrio entre la información entrante y sus saberes previos, o si decide ignorarla, simplemente no podrá haber aprendizaje alguno (ver Pozo, 1994 para un desarrollo de la explicación de la toma de conciencia desde Piaget). Para que la toma de conciencia sea posible se tienen que haber activado los saberes previos. Nuestro taller buscó propiciar continuos conflictos cognitivos en las y los docentes, pero no los dejamos únicamente en el plano mental sino que los externalizamos mediante la discusión y los explicitamos desde la facilitación del taller.

Partimos de visibilizar lo que las y los docentes sabían y recordaban sobre el CAI a partir de la construcción conjunta de la línea de tiempo, ayudándolos a explicitar sus sesgos y para visibilizar la complejidad del fenómeno y poner en evidencia el lugar desde donde enunciaban sus recuerdos. Pero, además, quisimos hacer visible para ellos el impacto del lugar desde donde se enuncian los recuerdos y los sesgos que conllevan, por lo que "intervenimos" sus líneas de tiempo proponiendo eventos o hitos sobre el CAI que no hubieran sido mencionados y que completaran la historia vivida. Del mismo modo, recogimos sus percepciones sobre los diversos actores vinculados al CAI y sus roles, pero luego de ello problematizamos este rol, cuestionamos si no habían cumplido un papel adicional y si no había otra posible versión. Todo ello condujo a una serie de cuestionamientos, elaboraciones y revisiones de la propia perspectiva del proceso histórico, de los propios discursos y del desde dónde se estaban elaborando.

Un segundo principio que guio el taller fue el esfuerzo explícito por generar que las y los docentes construyeran narrativas en torno al CAI. Nuestra experiencia se organiza en torno a narrativas. Como los estudios clásicos de memoria de Barlett han mostrado (1930, en Bruner, 2004), existe la imposibilidad de almacenar en la memoria una copia de la realidad; más bien, todo elemento que se recuerda es transformado al almacenarse y al recuperarse de la memoria (de ahí su definición de la memoria como un mecanismo que reconstruye la realidad; en Best, 2002). Al mismo tiempo, perdurará en la memoria aquello que es elaborado y transformado, y de ahí el que nuestra mente elabore narraciones de la experiencia vivida para sostener en la memoria de largo plazo lo que nos es significativo (Bruner, 2004).

El taller empieza, pues, trabajando con las narraciones de historia personal de los docentes en relación con el



CAI, que luego son puestas en común para armar una narrativa conjunta entre docentes. Igualmente, al identificar actores clave del conflicto, su papel en él y las potenciales dificultades de hablar sobre cada uno de ellos, se activaron y socializaron narrativas sobre sujetos y grupos que alimentan la narrativa sobre los eventos y el devenir del CAI que los docentes habían organizado. Ante la naturaleza compleja de la memoria biográfica y sus componentes episódicos, que no siempre son almacenados semánticamente sino como imágenes mentales, consideramos que estas conexiones serían difíciles de establecer, en tanto recuerdos fragmentados y parciales que irían completándose al recordarlos y construir significados. De ahí la socialización de las líneas y la plenaria para que estas memorias biográficas se identifiquen y conecten con los recuerdos históricos, los cuales tendrían forma más bien semántica. Así, se esperó que se puedan explicitar y reconstruir narrativas sobre el CAI, en las que lo biográfico estuviera inmerso.

Ahora bien: dado que la memoria biográfica evoca emociones intensas y es más resistente al olvido, consideramos que se constituye como la principal entrada a la actividad, antes que hacerlo por medio de recuerdos históricos. Las emociones fueron centrales al proceso y en la plenaria, legitimándolas y acogiéndolas en su diversidad. Ello es coherente con la visión de Ausubel (1976), que sostiene que el aprendizaje se hace significativo si activa saberes previos y el aprendizaje se encuentra implicado afectivamente para conectar lo nuevo con las experiencias previas y los sentimientos asociados.

Otro principio que orientó el trabajo fue que la construcción de dicha narrativa sobre el CAI y el aprendizaje a través de conflictos cognitivos propiciados se diera en un contexto de fortalecimiento de la memoria colectiva entre docentes. En sentido estricto, una memoria no es propiamente colectiva sin la relación con el grupo del que forma parte. En términos de Halbwachs (1968), los recuerdos vividos (autobiográficos) que componen

la memoria colectiva se sostienen en los individuos con los que se comparte la experiencia colectiva, reforzando los vínculos con los participantes de dicha experiencia; pero, al mismo tiempo, de no evocarse conjuntamente tienden a decaer como recuerdos. Un colectivo requiere, entonces, negociar su memoria colectiva, es decir, "qué recordar, qué olvidar, y cómo negociar lo que resulta glorioso o vergonzoso para todos sus componentes, o para algunos de ellos" (Carretero et al., 2006: 21). Recordar en comunidad, traer a la mente lo vivido, exteriorizar los recuerdos, los pensamientos y sentimientos asociados a ellos, aun con toda la complejidad y contradicción que éstos traigan consigo, permitirá estrechar lazos entre individuos y sentido de colectividad, incluso a costo de tener que disputar y negociar memorias.

Partimos, pues, de la premisa de que el encuentro entre docentes para compartir su propia experiencia y vivencias durante el CAI en general, y en tanto docentes, fortalecería el sentido de colectividad necesario para poder afrontar los retos de hablar del tema en el aula. El hablar entre docentes sin duda traería riesgos que deberían ser atendidos y negociados, pero dicho riesgo es el punto de partida de cualquier proceso de educación intercultural (Zavala, Cueva, Córdova, 2005): el riesgo de reconocer al otro como sujeto con un punto de vista distinto.

El taller estuvo así organizado en torno a la socialización de la palabra y de la escucha contenedora. Se anticipó que la incorporación de vivencias y emociones implicaría la emergencia de alteridad y discrepancias, que es coherente con la propuesta del currículo *distópico* de Morris (2001), sugerida para trabajar temas complejos de historia reciente. Existe una tradición evitativa en el espacio educativo que intenta dejar el conflicto y la alteridad fuera, lo que lleva a una visión simplista de la realidad. Un currículo *distópico* confronta a las y los estudiantes con la complejidad, la alteridad y la confusión; antes que ayudarlos a sanar sin entender, busca generar identificación empática con los otros. La

discrepancia y diferencia permite colectivamente negociar lo que se recuerda y cómo se recuerda (Carretero et al., 2006), acogiendo y visibilizando posibles disputas y controversias sobre el CAI.

QUÉ APRENDIMOS DE NUESTRO TALLER

La revisión de las encuestas, las entrevistas y el análisis de las transcripciones de los audios de los talleres de Lima y Ayacucho nos permitieron identificar que las y los docentes de ambas regiones lograron los diversos objetivos del taller. El reporte de sus percepciones refirió que valoraron el clima logrado durante el trabajo, el poder dialogar y compartir, el intercambiar ideas y opiniones, el visibilizar las suyas y poder replantearse temas que ya consideraban asumidos. Señalaron como aprendizaje crucial el releer su propia historia a partir de procesos locales y nacionales y poder ponerla en contextos más amplios, que fue justamente el objetivo central del taller. En Ayacucho, mucho más que en Lima, hubo un clima inicial de mucha tensión y oposición al diálogo sobre el CAI; sin embargo, al igual que en Lima, la intensidad de la elaboración y de la puesta en común generó que lo más valorado terminara siendo justamente el clima y el diálogo.

El trabajo a partir de los saberes previos de los docentes para, luego, proponer conflictos cognitivos con el fin de generar una toma de conciencia, fue muy provechoso. En Lima hubo una rápida toma de conciencia, previa incluso a la intervención en la misma línea por parte de los facilitadores, de haber omitido en su representación del proceso histórico a “otros” más lejanos. Para el día siguiente, hubo incluso quienes vinieron “preparados” con listas de eventos que habían identificado en casa. En este extracto del registro del taller se ve reflejada esta reflexión:

La facilitadora abre la plenaria pidiéndoles que observen la línea de tiempo que construyeron el día anterior e indiquen si quieren añadir algo más. A continuación, se da el siguiente diálogo:

Jaime: La Constitución del 93.

Beatriz: El papel del Estado. La Comisión de la Verdad. El autogolpe. La retirada de Fujimori. Rodrigo Franco. El Grupo Colina. La captura de Abimael fue el 12 de septiembre de 1992.

Yeni: Ha venido preparada Mary [haciendo alusión a la activa participación de Beatriz, compañera que aporta nuevos hitos].

Beatriz: Después nos pusimos a reflexionar sobre nuestra línea de tiempo y nos dimos cuenta que...

Dora: Estábamos mal en el tiempo.

Un grupo de maestras nos comenta que ha buscado en internet para ir completando los datos. Se les nota motivadas y han traído un listado de eventos para ir agregando. (Registro del taller, colegio Lima-Este, segundo día)

La “intervención” de la línea de tiempo del segundo día fue muy fluida en Lima, muy acogida y bastante autocrítica respecto a lo que les había “faltado” incluir. Así, Yeni señaló que faltaba incluir: “los pueblos, las masacres que hubo en los pueblos”, ante lo cual las y los docentes sugirieron diversos acontecimientos tales como Uchuraccay y Lucanamarca. Los eventos, hitos y actores faltantes propuestos por los facilitadores fueron acogidos y hubo una rica reflexión en torno a que, posiblemente, como les sucedió a ellos y ellas, en otras partes del Perú el análisis del CAI dependería de las propias vivencias y experiencias. Se discutió así el rol de la experiencia, el sesgo y estrategias para trascender a una mirada solo localista pero que ponga en valor lo vivido.

En las entrevistas de días posteriores recordaron con claridad la experiencia vivida, cómo su perspectiva y lugar de enunciación del CAI había sido problematizada, y consideraron que dicha experiencia había sido valiosa. Y al evaluar el cumplimiento de los objetivos del taller en la encuesta anónima, las y los docentes de Lima apreciaron en gran medida el contextualizar sus memorias en procesos nacionales más amplios. Así, un docente que califica el diseño del taller como “muy bueno” explica que ello se debe a que “se utilizó la estrategia de la participación a partir de las propias experiencias para identificar la problemática nacional”. Y otro docente elabora indicando: “A partir de nuestra realidad contextualizamos todo lo ocurrido en nuestro país. Donde muchas veces éramos ajenos a lo que ocurría, ocurrió y ocurre actualmente”.

Ahora bien: en Ayacucho los objetivos fueron igualmente alcanzados, pero el proceso seguido requirió de mucha mayor flexibilidad, diálogo y compromiso reflexivo por parte de todas y todos. Al igual que en Lima, la línea ayacuchana priorizaba eventos/hitos que eran de su localidad. El segundo día, ante la propuesta de los facilitadores de observar qué era lo que faltaba en la línea de tiempo y de añadir eventos/hitos, las y los docentes sugirieron algunos que eran también de su localidad o, en todo caso, de la región Ayacucho. Los facilitadores hicieron notar que no había eventos/hitos fuera de dicha zona; refirieron que se debía a limitaciones de la propia actividad: “Nosotros hemos señalado algunos hechos, pero no todos, de acuerdo a la cantidad que nos ha pedido, por

el asesinato de María Elena Moyano por SL como uno de los eventos de fuera de Ayacucho en la línea de tiempo diciendo lo siguiente:

Ustedes como ciudadanos de la ciudad tienen otra misión, otra visión de lo que es lo que ha pasado. Como ayer decía, la muerte de la señora María Elena Moyano sí como persona sí tiene valor, *pero tan igual como esa vida también ha sido muchas vidas aquí que hemos perdido.* (Martín. Profesor de Biología y Física, 54 años; cursiva añadida)

Es muy valioso el proceso por el que atravesó Martín, su sensibilidad e inteligencia para poder enunciarlo. Martín, quien en un inicio señaló que la muerte de María Elena Moyano no había significado nada, reconoce ahora que hay muchas vidas con valor, también en su comunidad, y, más bien, se defiende de la idea de que Lima venga a decirle qué vidas son las más valiosas. Al hacerlo Martín también reconoce la vida de María Elena como valiosa; las equipara. Solo necesita saber que las vidas de sus muertos entrarán a ser valoradas en los mismos términos, y, de no ser así, él enunciará primero el valor de las vidas de quienes él considera que han sido ignorados. Lo más interesante es que las y los docentes conocían el devenir del CAI, pero el dolor ante el haber sido signados como perpetradores injustamente, de haber sido llamados "terroristas", de haber sido acusados de apología del terrorismo como docentes, las heridas profundas hacían mucho más difícil construir al "otro" como sujeto del mismo nivel de sufrimiento. Al final del taller, sin embargo, podían identificar un contexto mayor a ser pensado, aun para luego pasar a decir rápidamente que lo que pasó en su tierra fue peor. Al valorar el taller, los docentes de Ayacucho, como los de Lima, evaluaron el cumplimiento de este objetivo de manera óptima, tal como vemos en estos comentarios vertidos en la encuesta anónima: "Los actores del taller han contextualizado sus vivencias del pasado en lo local, nacional, también supieron relacionar con el presente".

Además de conseguir revisar las propias vivencias a partir de continuos conflictos cognitivos, las y los docentes reconocieron poder revisar sus propias narrativas sobre el CAI, recordar y construir memorias conjuntas sobre sus eventos. De hecho, uno de los aspectos más valorados fue el poder compartir entre colegas la sensación de confianza, contención y seguridad para entrar en la memoria colectiva mediante lo biográfico, intentando conectarlo a lo histórico. Ello resultó posible y fue apreciado por los participantes. Lo individual se hizo explícito y se potenció al compartir con los

demás. La carga afectiva de los recuerdos se explicitó y permitió poner en valor lo histórico. Esta carga fue acogida, legitimada y compartida, y resultó provechosa para pensar la memoria individual, ponerla en valor y generar una narrativa propia sobre lo vivido. Aun con diferentes grados de interés y aceptación para hablar sobre el CAI, los espacios fueron apreciados, como vemos en las siguientes citas.

Ha servido la comunicación, porque acá no se suele preguntar. Esa ha sido la parte positiva, poder escuchar y comentar con los colegas... En realidad esa ley de apología, eso es el temor. Acá todavía hay recelo. En los talleres, hemos tenido un 95% de confianza. (Enrique. Profesor de Comunicación, 40 años, colegio Ayacucho-Provincia)

También, sirvió para conocernos, para saber cómo han vivido de una u otra manera ese momento que nos tocó vivir en el Perú, y qué sintieron, y que no son ajenos a lo que hemos vivido, cada uno... Cada uno vivía así más reservado, ¿no? Y sacar a flote todo lo que teníamos dentro, las coincidencias, y compartir un poquito después de eso también, dialogar. (Clara. Profesora de Comunicación, 44 años, colegio Lima-Este)

Estos espacios educativos resultan fundamentales antes de cualquier elaboración o aprendizaje del tema. En el caso de las y los docentes, evidenciaron la necesidad de trabajar sus vivencias y validaron al entorno como factor saludable para ese fin.

Podemos así concluir que empezar con los saberes previos de los docentes para, luego, centrarnos en dialogar con sus ideas a partir de nuevas piezas de información sobre los eventos del CAI, es una estrategia adecuada que propicia conflictos cognitivos, cuestionamientos y nuevas formas de entender los eventos o actores. Permite problematizar las ideas e iniciar un proceso que conduce a reflexionar sobre ellas. Evidentemente, esto sería mejor afianzado con más tiempo y con una práctica más sistemática, pero, dadas las condiciones del diseño del taller, éste logró iniciar una reflexión en torno al tema incluso en un contexto que inicialmente se mostraba oposicional. Luego de este paso previo, podría iniciarse otro tipo de trabajo más específico con los contenidos por desarrollar en el aula. Lo que conecta las valoraciones de los docentes sobre esta experiencia es que se los haya entendido a lo largo del taller como *sujetos*: sujetos de memorias, sujetos de experiencias en torno al CAI, sujetos de emociones por expresar y compartir, sujetos de puntos de vista y opiniones e ideas. Suena obvio, pero no lo es. El taller para los docentes fue, en ese sentido, un espacio para ellos, para

validar lo que sentían y temían, lo que recordaban y lo que elegían no recordar, más allá de lo que decidieran hacer en el aula.

En ese sentido, el taller es un paso previo. ¿Podemos trabajar el CAI sin este paso previo en el aula? Sin duda, podemos. De hecho, lo venimos haciendo. Pero, en realidad, no venimos haciéndolo muy bien; y pareciera, también, que venimos poniendo a nuestros docentes en situaciones muy difíciles: enfrentando a solas sus recuerdos al tener que abordar el tema,

sin saber muy bien qué hacer con esas experiencias o dónde ponerlas; enfrentando leyes que los hacen sentir en riesgo y vigilados. También tenemos docentes que optan por evitar el tema. Podemos seguirlo haciendo de esta manera, pero ¿queremos? Creemos y apostamos por otros caminos que pongan en valor a las y los docentes y sus vivencias, que respeten sus memorias, que les permitan pensarse a sí mismos y a sus recuerdos, porque ese respeto y cuidado es el que esperamos que tengan con las y los estudiantes, pero también porque lo merecen. **■**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIER, E. (2012). Antiguas renovaciones de la historia, o de las condiciones de posibilidad de la historia de la memoria y la historia del tiempo presente. En J. JUÁREZ Romero, S. ARCIGA Bernal y J. MENDOZA GARCÍA (coords.), *Memoria colectiva. Procesos psicosociales*. México: UNAM.

ANDERSON, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Sexta edición. NY: Worth.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BELTRÁN JAIMES, Javier Orlando y otros (2012). Memoria autobiográfica: un sistema funcionalmente definido. *International Journal of Psychology* 5(2), pp. 108-123.

BEST, J (2002). *Psicología cognoscitiva*. Quinta edición. México: Thompson.

BRUNER, J. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

CARRETERO, M. Rosa; A. M. F. GONZALES (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN [CVR] (2004). *Hatun Willakuy: versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación – Perú*. Lima: CVR.

ERIKSON, E. (1959). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton.

FISCHER, K. W. y M. H. MMORDINO-YANG (2002). *Cognitive development and education: from dynamic general structure*

to specific learning and teaching. Traditions of Scholarship in Education. Chicago: Spencer Foundation.

HALBWACHS, M. (1968). *La mémoire collective*. París: PUF.

INHELDER, B. y J. PIAGET (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Chapter 3: Flexibility and operations mediating the separation of variables. London: Routledge and Kegan Paul.

MILLS, W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

MORRIS, M. (2001) *Curriculum of the Holocaust. Competing sites of memory and representation*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PEREIRA de SÁ, Celso. (2015). Entre a história e a memória, o estudo psicossocial das memórias históricas. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 260-274.

POZO, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

UCCELLI, F.; J. C. AGÜERO; M. A. PEASE y T. PORTUGAL (2017). *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: IEP.

ZAVALA, V.; R. CUENCA y G. CÓRDOVA (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: Ministerio de Educación – Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. http://www.ciberdocencia.gov.pe/archivos/hacia_construccion_proc_ed_int.pdf