

¿Por qué no recordar?: La enseñanza del Conflicto Armado en la escuela secundaria

Sophia Tusuy

La historia de nuestro país nunca ha sido fácil de contar, más aún, cuando se recuerda la época de violencia política que estremeció y marcó a toda la población y, hasta el día de hoy, representa un pasado muy presente en la ciudadanía.. Desde la publicación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, se reconoce que el ámbito educativo constituye uno de los espacios más trastocados por la violencia —puesto que fue el lugar donde más se difundieron los discursos de los grupos subversivos (CVR 2003: 106)—, pero que, a su vez, ofrece las mayores oportunidades para alcanzar una cultura de paz y democracia por medio de la enseñanza de la historia reciente. Como resultado, se han desarrollado varios intentos por esclarecer y perpetuar una versión “oficial” sobre los acontecimientos de aquella época con el fin de ser impartida en la escuela, pero no se ha concretado —hasta ahora— ningún plan o acuerdo con respecto a su desarrollo, por lo que se ha generado disputa tanto en el espectro político como social. Por ejemplo, en el 2004 se incluyó en el currículum escolar la enseñanza de esta época (Minedu 2004: 40), pero seguidamente, en el 2008, fue retirado por la excusa de que en un colegio, a partir del material escolar, se estaba realizando “apología al terrorismo”. Posteriormente, en 2012, fue incluido nuevamente y, cinco años después, fue añadido con mayor rigurosidad en el currículum de los últimos años de secundaria. Finalmente, este año, 2021, ha vuelto a ser tema de discusión en el Congreso tras el fallecimiento del líder de la agrupación terrorista Sendero Luminoso, Abimael Guzmán. No obstante, todo ello no ha representado una mayor relevancia en la formación y concientización de los estudiantes con su historia; por el contrario, ha sido motivo de discusión y desinformación. Bien se puede sostener que el tratamiento del CAI no es positivo en la escuela secundaria puesto que parcializa a la ciudadanía, tergiversa el tema y confunde a los estudiantes. Asimismo, de ser implementado, podría utilizarse con fines políticos para impartir ideologías o discursos que endiosan a un bando y satanizan a otros actores del sujeto —como presenta la “memoria de la salvación” (Lerner 2018). Sin embargo, en este ensayo se defiende que la implementación de la enseñanza del CAI es beneficiosa para los jóvenes estudiantes a partir de la metodología de la pedagogía de la memoria. Para sostener esta postura, se presentan tres argumentos: el primero señala su aporte al desarrollo del juicio crítico frente a la historia y brinda un acercamiento a este tipo de pedagogía por medio de una conceptualización, el segundo indica su relación con el ejercicio y formación ciudadana en la juventud y el tercero demuestra la importancia de incluir las memorias y subjetividades dentro de la construcción y enseñanza de la Historia.

Como primer argumento, se postula que la implementación de la enseñanza del Conflicto Armado Interno en el currículum de la educación básica secundaria —desde la metodología de la pedagogía de la memoria— resultaría beneficioso ya que promovería el desarrollo del juicio crítico frente a la

historia en los y las jóvenes estudiantes. Como punto de partida para sostener esta idea, es importante precisar que desde los conceptos que maneja este tipo de pedagogía se reconoce un interés por promoverlo.

Para empezar, debemos conocer a qué nos referimos cuando hablamos de memoria. Dentro de la construcción del discurso histórico y enseñanza de la Historia, es entendida como una herramienta pedagógica que, en la misma línea que Jelin, funciona “para interrogar las maneras en que la gente construye un sentido del pasado” (2001: 90); es decir, más allá de ser un medio por el cual se recuerda algún suceso, es una interpretación del pasado a partir de nuestra propia experiencia y, a la vez, un instrumento que invita a interrogar, cuestionar y contrastar las diferentes percepciones sobre la época de violencia con el fin de complementar los saberes de las ciencias sociales. Asimismo, se debe tomar en cuenta que la memoria es única, en el sentido de que supone una selección de recuerdos determinada por un conjunto de valores propio de cada sujeto (Schmucler 2019 :560), por lo que, en el ámbito educativo, nos ofrece un marco de posibilidades para reflexionar sobre el por qué existen formas que se asemejan o contraponen al momento de recordar las dos décadas de violencia. En ese marco actúa la pedagogía de la memoria, puesto que parte de “la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones” (Romero 2017 :44) que, con una serie de estrategias, nos permite analizar sus semejanzas y diferencias y, así, dar paso a una comprensión más profunda de la historia —por ejemplo, por medio del análisis de discursos y revisión de fuentes históricas. Minatti, así, afirma que la pedagogía de la memoria constituye una serie de prácticas que tiene como objetivo que los estudiantes le den un sentido a lo que es recordado y se apropien de la historia reciente (2013: 2), y —esto es añadido por nosotros— revaloricen las memorias de quienes atravesaron el Conflicto Armado. A partir de estas ideas, podemos entender la pedagogía de la memoria como aquella que delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la enseñanza y apropiación del pasado violento y conflictivo, de lo cual se desprenden dos puntos que traen, como consecuencia, el desarrollo de una mirada crítica, la cual se desea alcanzar en los jóvenes en la escuela.

Por un lado, la pedagogía de la memoria, como espacio de producción y reflexión, permite contrastar las memorias y brinda una mirada más amplia de la historia reciente. Para que se pueda dar este contraste, se espera que se desarrolle un conflicto entre las memorias, el cual es necesario con el fin de acercarse a la verdad del pasado, pues “solamente podremos buscar ciertas formas de entender nuestra propia historia en la medida en que haya múltiples memorias, en la medida en que las memorias puedan compararse y, muchas veces, combatirse” (Schmucler 2019: 554). Este conflicto puede parecer que incita a una desintegración entre los alumnos y profesores al poseer diferentes interpretaciones, pues —además de tratarse de perspectivas diferentes por la época en que lo vivieron o escucharon— se ha evidenciado que las diferencias son motivos de tensiones e incomodidades en

muchos colegios (IEP 2013: 28). Sin embargo, este ejercicio, mediado por valores básicos impartidos en la escuela como la tolerancia y respeto, es necesario para generar aprendizaje en sí mismo. Melich afirma que no es posible estudiar ni entender nuestro pasado sin comparación —en este caso, de memorias construidas a partir de las experiencias en carne propia o transmitida—, puesto que su ausencia representa una falta de cualquier acción educativa (2006: 118), es decir, no se aprehende, verdaderamente, la historia si no se conflictúa con nuestros saberes previos y los de los demás. Frente a ello, la pedagogía de la memoria aspira crear un ambiente de reflexión donde prime el reconocimiento del otro donde este intercambio de experiencias sea beneficioso, puesto que, brindaría al alumno una mirada más compleja del CAI, le exigiría cuestionarse —preguntarse las causas que desataron la violencia y repensar lo adquirido en clase, no quedarse en la superficialidad de los hechos y, como consecuencia, potenciar su sentido crítico.

Por otro lado, las metodologías empleadas en la pedagogía de la memoria sitúan al estudiante como sujeto activo de su educación; consecuentemente, lo llevan a buscar más información y debatir sobre el tema. Debido al modelo tradicional de enseñanza —memorístico en todos los niveles—, se ha encontrado un gran desinterés por parte de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la Historia (IEP 2013: 28), lo cual puede traer como consecuencia la evasión de temas —como el Conflicto Armado Interno— y el olvido en las siguientes generaciones. Por ello, si lo que se pretende es que los estudiantes generen, por su propia cuenta, una postura frente al CAI, es fundamental promover, primero, el interés en el tema acercándolos a la historia mediante una serie de estrategias aplicada en la pedagogía de la memoria —como el análisis de testimonios encontrados en diversos recursos académicos en contraposición con otro tipo de memorias. Así, la pedagogía de la memoria apuesta por una aproximación constructivista (Ríos, Cisneros, Garza, Medina, Muñiz y Valencia 2004), donde es evidente que se producirá un acercamiento más variado y, por ende, personalizado de cada sujeto, ya que la interpretación que adquirirá no vendrá de un único texto escolar, una única visión del pasado, ni será memorizada forzosamente. De esta manera, se desarrollará lo que algunos académicos definen como “comprensión crítica” de la historia, una clase de revisión del pasado que le permite a los sujetos —estudiantes— ubicar en un determinado contexto socio-cultural los hechos históricos, comprenderlos en su integridad y generar un interés en su realidad (Romero 2017 :8).

A esto se suma que la implementación de la enseñanza de la época de la violencia en el Perú en el currículo de la educación básica secundaria resultaría beneficioso, tanto para los mismos estudiantes como para la sociedad en general, debido a que incentivaría la formación ciudadana en los y las jóvenes. Esto sería resultado de que el conjunto de estrategias que abarca la pedagogía de la memoria tiene por objeto formar en valores al estudiante para su desarrollo y participación en su sociedad, lo cual, de ser así, daría paso al ejercicio de su ciudadanía.

Por un lado, la construcción de la memoria histórica influye en la formación de la identidad individual y comunitaria, lo cual resulta fundamental para la formación ciudadana en los y las estudiantes. Los jóvenes, como individuos parte de una sociedad, construyen su identidad en base a la historia de su país en el sentido de que parten lo que es recordado del pasado desde su propia mirada y a partir de la interpretación de los demás sujetos en la sociedad. Por lo tanto, esta intención por comprender el presente o el quién se es ahora, no solo requiere de los saberes impartidos por la Historia en los textos escolares, sino de un proceso individual —al recordar las experiencias propias— y colectivo —al incorporar las memorias compartidas. Jelin afirma que las memorias intercambiadas en la construcción de la historia sirven de "mitos fundacionales" que brindan solidez a la identidad que se posee en el presente (Jelin 2001: 88). En otras palabras, el conocimiento de los hechos e interpretaciones ajenas de la época de conflicto, por medio de los alcances de la pedagogía de la memoria, refuerza el sentido de pertenencia en la comunidad. Grubits y Vera-Noriega señalan que, para el ejercicio de la ciudadanía, entendida como “la solución de problemas de orden público”, se necesita “una coincidencia en la percepción subjetiva del colectivo que sea capaz de hacer notar a un grupo social, a una etnia o a alguna tribu como identitarias en relación a la problemática que están abordando” (2005: 483). En ese sentido, se puede afirmar que para la formación de una ciudadanía responsable y posible ejercicio a futuro en los jóvenes, como la planeación de políticas públicas, es importante que se conozcan los problemas de la comunidad en la que viven a través del aprendizaje de su historia.

Por otro lado, abrir este espacio de discusión y reflexión promovería el desarrollo de habilidades blandas, necesarias para un buen ejercicio ciudadano. Actualmente, se suele argumentar desde la opinión pública, e incluso desde el ámbito académico, que las nuevas generaciones presentan una desafección política, es decir, un desinterés y apatía hacia lo político. Aznar indica que, en la actualidad, los jóvenes tienen como prioridad proyectos individualistas sobre los de carácter público, lo cual los llevaría a desvincularse de las preocupaciones colectivas y de sus responsabilidades hacia la comunidad (2011: 3). Sin embargo, esto resulta muy debatible porque no toma en cuenta otros canales —no tradicionales— para ejercer ciudadanía en la juventud. En la escuela, por ejemplo, es posible abrir nuevos espacios de interés hacia lo público desde la enseñanza del pasado reciente. Los espacios de debate siempre alimentan diferentes capacidades en los estudiantes que son fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía en el marco de la consolidación de una cultura de paz y reconciliación frente al conflicto armado. La ciudadanía implica el ejercicio de diferentes destrezas sociales con el fin de alcanzar la mediación y negociación (Grubits y Vera-Noriega 2005: 483); por ello, son necesarias diferentes habilidades sociales y comunicativas para lograr estos objetivos. La escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de estas, brindando condiciones que ejerciten el rol de los jóvenes como miembros de la sociedad. Por ello, a través de la metodología que traza la

pedagogía de la memoria, en la cual es fundamental el diálogo entre memorias para entender el pasado, se podría incentivar la escucha activa, la empatía, el respeto y la participación de los jóvenes.

Por último, para que los jóvenes lleguen a asumir una opinión con respecto a la coyuntura política de su país, su juicio crítico hacia el pasado y hacia los discursos que existen en torno al mismo debe ser fortalecido mediante la disposición de diferentes interpretaciones del pasado. Existe, hasta el día de hoy, un gran debate en torno a los conocimientos que deben ser planteados en la enseñanza del Conflicto Armado Interno, puesto que conduce a la mención de ciertas ideologías políticas que desataron la violencia. Muchos profesores presentan cierto temor de hablar de dichos temas ya que sostienen la idea de que estarían realizando apología al terrorismo (Arrunátegui 2016: 53). No obstante, ello está más relacionado a un problema de capacitación al docente a cargo del Estado, lo cual no debe representar un impedimento para este tipo de enseñanza. Por el contrario, se sostiene que la implementación de la pedagogía de la memoria debe ser acompañada de una correcta preparación a los profesores. Asimismo, se debe tener en cuenta que “cualquier intervención educativa preocupada por la formación de la ciudadanía debe abrir las puertas, por conflictivo que resulte, a la dimensión de las ideologías y las voluntades políticas enfrentadas” (Carnovale y Larramendy 2010: 245) y, así, reconocer la importancia de este diálogo diverso como uno de los elementos para llegar a un ejercicio ciudadano consciente. En la misma línea, Ortega afirma que, con la aplicación de la pedagogía de la memoria, los jóvenes pueden definir una posición política a través del conocimiento del “legado histórico y su incidencia en el presente y futuro [...] desde las propias lecturas y análisis de la realidad nacional” (citado en Rodríguez 2018: 52). De esta manera, la incorporación de esta enseñanza nutriría el juicio crítico de los jóvenes, les permitiría ver más allá de las ideas de su alrededor, definir una postura e identificarse como seres políticos que comprenden su entorno.

A pesar de ello, algunos asumen que la enseñanza del Conflicto Armado Interno, al ser intermediada por la memoria de los profesores, pierde la objetividad de la historia. Ciertamente, una de las bases de la pedagogía de la memoria es establecer una mirada del pasado a partir de las memorias compartidas, donde la subjetividad toma gran importancia. Desde esta postura, se asegura que las memorias de los miembros de una sociedad golpeada por la violencia política no deben ser tomadas en cuenta en el relato histórico, ya que podrían tergiversar la Historia, la cual será objeto de enseñanza para los jóvenes estudiantes. A partir de una mirada positivista, se argumenta que la enseñanza de la Historia debe caracterizarse por la “independencia del historiador y del objeto de su conocimiento” (Sánchez 2005: 68), es decir, centrarse meramente en los hechos y entenderlos de manera externa, donde el historiador es —simplemente— un observador. Asimismo, se espera que esta enseñanza “adquiriera un rango de certeza y verdad incuestionable” (Sierra 2016 :15), puesto que serían recogidos a partir de la misma observación, sin algún juicio de por medio. Así, los hechos históricos de los textos escolares serían asumidos como absolutos e irrefutables.

En la misma línea, autores más actuales señalan que la enseñanza del pasado debe ser tratada científicamente para evitar emocionalidades que nublen la objetividad —y, por ende, enseñanza— de la historia. Hernández y Feliu afirman que “[...] las propuestas deben prescindir del factor político” (2019 :201) con el objetivo de impartir una idea concreta del pasado sin ideologías de por medio, lo cual, de no ser llevado a cabo, podría generar una mirada parcializada de los hechos. Asimismo, debido a la cercanía a la violencia política, se producen emocionalidades que complican llegar a un acuerdo que determine el currículum de la pedagogía de la memoria. Esta misma emocionalidad complica el esclarecimiento objetivo del pasado, pues los docentes son sujetos que intentan, aún, construir “una memoria que los represente y les haga justicia” (IEP 2013: 31), por lo cual el establecimiento de los límites y temas que deben impartirse no está definido. Pese a todo lo señalado, estas propuestas no consideran que la manera en la cual ha sido narrada la historia no es “objetiva” en el sentido que no ha tomado en cuenta la subjetividad de quienes la han escrito; por el contrario, lo que plantea la pedagogía de la memoria es, efectivamente, reconocer la subjetividad en la construcción de la historia —y, en consecuencia, de su enseñanza— en base a una visión integral, donde la “objetividad” del estudio del pasado está, en realidad, basada en la intersubjetividad de sus sujetos.

En primer lugar, la manera en cómo se ha escrito y narrado los hechos en la Historia está ligada al contexto —y, por ende, memoria— de quienes la han construido. Manuel Orozco sostiene que todo objeto de estudio parte del sistema de valores de la cultura de cada historiador (2013 :184), por lo cual, inevitablemente, todo suceso atraviesa la valoración de quien lo plantea como hecho histórico. La simple recolección y organización de datos no es suficiente para dar una explicación y comprensión de los sucesos del pasado (Orozco 2013: 184), es más, la misma organización de datos significa un ejercicio de subjetividad —pues clasificamos y jerarquizamos en base a nuestros propios principios—, por lo cual es de suma importancia la implementación de otras miradas para desarrollar un mayor análisis sobre los sucesos históricos. No hay comprensión del pasado, entonces, sin una reflexión sobre el mismo. Es fundamental una mirada a partir de la propia experiencia, es decir, desde la memoria.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, establecer una objetividad en la construcción de la memoria podría llevar a tomar una visión unilateral sobre el pasado. En vista de que el conocimiento histórico no es científico y, por el contrario, es compartido y sentido, no es posible pretender que, con el afán de alcanzar “objetividad”, se construya un único discurso sobre el CAI que no tome en cuenta a las subjetividades y memorias de quienes lo vivieron. Además, se tiene que recordar que las memorias no son lineales, en el sentido de que —a causa del impacto por los hechos traumáticos o dolor— se forman “huecos” temporales que no permiten reconstruir la historia por sí solos (Jelin 2001: 90), sino que deben ser complementados y enriquecidos con las demás percepciones. En ese sentido, al querer consolidar una “memoria oficial”, se limita la posibilidad de

incluir otras miradas sobre el CAI (Ibagón 2020 :106); por lo cual, no solo se estaría yendo en contra de los planteamientos de este tipo de enseñanza, sino se estaría perjudicando el desarrollo del juicio crítico del mismo joven estudiante: se estaría dejando de lado el preguntarse cómo y por qué se dieron los hechos, ya que se presentarían como datos incuestionables. Por esta razón, la memoria histórica que se desea construir en la escuela, contrario a los planteamientos positivistas, no tiene como objetivo establecer una verdad absoluta, sino, con ayuda de otras ciencias sociales, contrastar las memorias con otros relatos: una objetividad basada en intersubjetividades.

Adicionalmente, sobre este último aspecto, el papel del docente, dentro de la pedagogía de la memoria, es el de guía en la construcción de la memoria, mas no como aquel que impone la suya. Si bien es cierto que se reconoce lo relatado por los profesores y alumnos, tanto que se los coloca en el centro de la enseñanza y aprendizaje en esta pedagogía, no se espera que se descarten los textos académicos o se imponga su subjetividad. El Conflicto Armado ha desencadenado consecuencias presentes actualmente (IEP 2013: 24), por lo cual es evidente que estas interpretaciones sean afectadas, aún, y se sigan gestando nuevas perspectivas y emociones alrededor del tema. No obstante, ni la emocionalidad ni el no conocer aún todo el conflicto son limitaciones para el desarrollo de la pedagogía de la memoria, puesto que, con el uso de la memoria sumado a los materiales escolares y otros medios, se busca cuestionar las posturas, ideologías e ideales de aquellos que formaron parte del pasado reciente, más no incorporarlas acriticamente a su pensamiento. “La escuela no es un espacio neutro” (Jelin y Lorenz citados en IEP 2013: 35) y, por tanto, se dará el conflicto de memorias inevitablemente sobre sucesos que han marcado a cada individuo singularmente.

En síntesis, se han presentado los puntos más importantes para demostrar que, en efecto, la implementación de la enseñanza del Conflicto Armado Interno es ventajosa para los estudiantes del nivel secundario. La manera en que se ha estado desarrollando este tema en la escuela no ha sido la más adecuada, por lo que, partir de las ideas que establece la pedagogía de la memoria, abre paso al reconocimiento y comprensión del pasado reciente con el uso de las memorias dentro de un panorama de respeto y tolerancia. En primer lugar, se establecieron una serie de factores que causarían el desarrollo del juicio crítico frente a la historia gracias a la pedagogía de la memoria. En segundo lugar, se postuló que la enseñanza de nuestra historia promueve el ejercicio de la ciudadanía en los jóvenes estudiantes a raíz de una vinculación con su identidad, conocimiento de las necesidades de su comunidad y el despertar de una postura política. En tercer y último lugar, se señaló un argumento contrario, el cual afirma que la enseñanza del pasado, con base en la memoria, sería una amenaza para la objetividad de la Historia en el sentido de que intervendrían las perspectivas de los profesores. Sin embargo, las ideas presentadas lograron desacreditar esta postura, pues la subjetividad representa una ventana hacia la objetividad del pasado. Finalmente, a manera de reflexión, se puede señalar que, en un país como el nuestro —cuyos acontecimientos despiertan emocionalidad y tienen mucha presencia en el cotidiano de los habitantes—, la enseñanza de la violencia política representa una oportunidad

para volver a vincularnos como sociedad. La separación en el Perú es histórica y nace de la poca tolerancia hacia nuestras diferencias, la cual podría ser combatida con el conocimiento de un aspecto que nos une: nuestro pasado. Enseñar sobre la memoria nos abre las puertas al diálogo, empatía y compromiso con el bien común en el marco de la búsqueda de la reconciliación. Asimismo, a pesar de haber tomado mayor interés en la investigación social e histórica, la enseñanza de la memoria en el Perú presenta grandes limitaciones. No obstante, ello no debe significar una desmotivación, debe ser fundamento para continuar trabajando en la construcción del pasado, cuyas voces que han sido silenciadas, sean rescatadas del olvido. El camino no es nada sencillo, pues implica enfrentarnos a posturas que pueden ir totalmente en contra de nuestras ideas; sin embargo, ningún cambio lo es. En ese sentido, un primer paso hacia la valoración del otro es ese reconocimiento de los sucesos del CAI a través de la pedagogía de la memoria.

BIBLIOGRAFÍA

ARRUNÁTEGUI, Gabriela

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”. *Revista La Colmena*. Lima, número 9, pp. 48-59. Consulta: 19 de Setiembre de 2021.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031/19245>

AZNAR, Álvaro

2011 “Causas y riesgos de la desafección política de los jóvenes”. Ponencia presentada en *Las Jornadas La desafección política en la juventud española tras treinta años de vigencia de la Constitución*. Ministerio de Economía y Hacienda. Zaragoza, 6 y 7 de abril de 2011. Consulta. 15 de octubre de 2021.

https://www.fundacionmgimenezabad.es/sites/default/files/Publicar/documentacion/documentos/2011/20110406_epp_aznar_fornies_a_es_o_0.pdf

CARNOVALE Vera y Alina LARRAMENDY

2012 “Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, pp. 186 - 209. Consulta: 15 de octubre de 2021.

<http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/Siede.pdf>

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN (CVR)

2003 *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final*. Lima: CVR. Consulta: 30 de noviembre de 2021.

<https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/hatun-willakuy-cvr-espanol.pdf>

GRUBITS, Sonia y José Ángel VERA-NORIEGA

2005 “Construcción de la identidad y la ciudadanía”. *Ra Ximhai*. El Fuerte, volumen 1, número 3, pp. 471 - 488. Consulta: 13 de octubre de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46110303.pdf>

HERNÁNDEZ, Francesc y María FELIU

2019 “Didáctica de la historia de la guerra civil española”. *Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*. Barcelona, número 9, pp. 197-217. Consulta: 09 de octubre de 2021.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7311005>

IBAGÓN, Nilson

2019 “Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América”. *Revista Guillermo de Ockham*. Cali, volumen 18, número 1, pp. 103-114. Consulta: 10 de octubre de 2021.

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/4404/4398>

IDEHPUCP

Memoria y escuela, por Salomón Lerner. Consulta: 01 de diciembre de 2021.

<https://idehpucp.pucp.edu.pe/opinion/memoria-y-escuela-por-salomon-lerner/>

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (IEP)

2013 *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP. Consulta: 09 de octubre de 2021.

https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2444/2013_UCCELLI_Secretos%20a%20voces%20Memoria%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20colegios%20p%C3%BAblicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf?sequence=1

JELIN, Elizabeth

2001 “Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra”. *Iberoamericana*. Madrid, volumen 1, número 1, pp. 87 - 97. Consulta: 13 de octubre de 2021.

<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/349/21>

MÉLICH, Joan-Carles

2006 “El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, número 5, pp. 115-24. Consulta: 29 de noviembre de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625011.pdf>

MINATTI, Agustín

2013 “Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes”. *Apertura*. Córdoba, número 1, pp. 1-9. Consulta: 29 de noviembre de 2021.

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5879/7876-22157-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2004 *Diseño curricular básico de educación básica*. Lima. Consulta: 28 de noviembre de 2021.

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf>

OROZCO, Manuel

2014 “El problema de la objetividad en la historia. Un diálogo entre Max Weber y Ankersmit”. *Bajo Palabra*. Madrid, número 9, pp. 181-190. Consulta: 09 de octubre de 2021.

<https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/88/85>

RÍOS, Maribel, Miguel CISNEROS, Luis de la GARZA, Ma. de Jesús MEDINA, Federico MUÑIZ y Damariz VALENCIA

2004 “Aproximación constructivista de la enseñanza vivencial de las ciencias en Tamaulipas”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. Ciudad Victoria, volumen 14, número 2, pp. 223-252. Consulta: 29 de noviembre de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65414209.pdf>

RODRÍGUEZ, Ivonne

2018 *La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela*. Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Ciencias de la Educación. Consulta: 12 de octubre de 2021.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10689/TO-23446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ROMERO, Edgardo

2017 *La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las ciencias políticas y su vinculación con la comprensión crítica*. Tesis de maestría en Conflicto social y Construcción de Paz.

Cartagena: Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Consulta: 27 de noviembre de 2021.

https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7457/TESIS_FINAL_CORREGIDA_versi%C3%B3n_junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SÁNCHEZ, Luis

2005 “La Historia como ciencia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Manizales, volumen 1, número 1, pp. 54-80. Consulta: 08 de octubre de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

SCHMUCLER, Héctor

2019 “¿Para qué recordar?”. *La memoria, entre la política y la ética: Textos reunidos de Héctor Schmucler (1979-2015)*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, pp. 551-570. Consulta: 28 de noviembre de 2021.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm2x.65>

SIERRA, Carolina

2016 *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono*. Tesis de maestría en Estudios Sociales. Bogotá: Universidad del Rosario, Departamento de Sociología. Consulta: 08 de octubre de 2021.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662921/BP_2_9_17.pdf?sequence=1&isAllowed=y