



El testimonio como táctica: narrativas de estudiantes universitarios frente al Conflicto Armado Interno¹

Testimony as a tactic: narratives of university students in the face of the Internal Armed Conflict

Santiago Alonso Santa Cruz Álvarez. sasanalv@alu.upo.es
Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Mercedes Figueroa Espejo. mercedes.figueroa@fu-berlin.de
Doctoranda en Antropología Social y Cultural por el Lateinamerika Institut (LAI), Freie Universität Berlin; y becaria DAAD.

Recibido: 27- Julio- 2021

Aceptado: 14- Febrero- 2022

Resumen

El presente artículo se desprende de un proceso de investigación doctoral que aborda las narrativas sobre el conflicto armado peruano (1980-2000) que manejan las y los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. A partir de una aproximación etnográfica al campo conformado por las clases de la asignatura de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización (que incluyó la observación en aula, aplicación de entrevistas y grupos focales), pueden identificarse diferentes recursos a los que las y los estudiantes acuden para la configuración de sus memorias sobre este periodo. Ya sea que se trate de la interacción con narrativas oficiales o no hegemónicas, expresadas en diferentes soportes y representadas en diversos soportes, entre tales recursos destaca un componente testimonial. El testimonio se configura así, entre las y los estudiantes, como el elemento principal para construir sus propias narrativas sobre el conflicto; pero también –y sobre todo– para configurar las tácticas que les permiten representarse e identificarse en el ámbito universitario y entre sus pares.

Palabras clave: testimonio, memorias, representación, educación superior, conflicto armado interno

Abstract

This article is the result of a doctoral research process that addresses the narratives on the Peruvian armed conflict (1980-2000) handled by incoming university students at the Universidad Peruana Cayetano Heredia. From an ethnographic approach to the field formed by the classes of the subject Peruvian Reality, Citizenship and Globalization (which included classroom observation, application of interviews and focus groups), we can identify different resources to which students turn to for the configuration of their memories about this period. Whether it is the interaction with official or non-hegemonic narratives, expressed and represented in different media, among such resources a testimonial component stands out. Between the students, testimony is thus configured as the main element for

¹El proceso de elaboración del presente artículo se desarrolla retomando la información recogida en el proceso de la investigación doctoral de Santiago Alonso Santa Cruz (Doctorando en Ciencias Sociales, UPO- Sevilla), docente y coordinador del curso de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, cuyos estudiantes forman el universo de análisis, y la participación como profesora visitante en dicho curso de Mercedes Figueroa. Producto de la interacción de ambos docentes, y del análisis de parte de los recursos de investigación, surge este proceso reflexivo.

constructing their own narratives about the conflict; but also -and above all- for configuring the tactics that allow them to represent and identify themselves in the university environment and among their peers.

Keywords: testimony, memories, representation, higher education, internal armed conflict, internal armed conflict

Cómo citar este artículo: Santa Cruz, S. & Figueroa, M. (2021). El testimonio como táctica: narrativas de estudiantes universitarios frente al Conflicto Armado Interno. *Revista de Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 4: 79-96.

Introducción

Dentro de las diferentes narrativas existentes sobre el período del Conflicto Armado Interno² (CVR, 2003) en nuestro país, comprendido entre las décadas de los años 80 e inicios de la primera década del año 2000, podemos señalar que dichas construcciones narrativas son tan numerosas como posibles agentes emisores podamos identificar: más allá de considerar una única narrativa (entendida como memoria oficial), entenderemos que las narrativas existentes responden a diferentes actores que, durante el propio desarrollo del período en mención, así como de forma posterior al mismo, han planteado, reproducido e interpretado nuevos enunciados discursivos de este período.

La presencia de agentes hegemónicos en distintos momentos de la historia reciente ha dado mayor peso a algunas de estas narrativas, mientras que otras han sido menos visibles, y hasta silenciadas. Los poderes políticos, como el fujimorismo, o las fuerzas armadas, dieron cuenta de narrativas con un componente ideológico, en lo que se presenta como una memoria de salvación que buscaba precisamente consolidar la imagen de este régimen como artífice del proceso de pacificación en el país, según lo planteado por Barrantes y Peña (2006). A su vez, el propio proceso de reconciliación nacional postconflicto, con sus pasos iniciales, tales como la constitución de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), da cuenta de una narrativa que se emplea actualmente como una suerte de memoria oficial del conflicto, fruto del esfuerzo de diferentes actores del CAI que acudieron a este llamado, y teniendo en el Informe Final de la CVR, del año 2003, presentada esta vez como memoria de reconciliación (Barrantes y Peña, 2006). Estas narrativas que se encuentran más extendidas entre la ciudadanía (al partir precisamente de un enunciante hegemónico y/o congregante, como lo fueron el fujimorismo y la CVR, precisamente) no son las únicas, encontrando narrativas construidas desde otros actores, del propio CAI y su período temporal, y de la ciudadanía en general, al momento actual.

² El término Conflicto Armado Interno (CAI), propuesto por la CVR, no está exento de polémica. Según Salmón (2004), la categoría surge de la aplicación del marco jurídico internacional, al estar el Estado Peruano como firmante de diferentes tratados internacionales que dan atención a estas categorías. La autora recoge la propuesta de la propia CVR, al señalar que “[...] *el Informe Final considera, «que el artículo 3 común a los Convenios de Ginebra constituye el marco normativo adecuado para la determinación del núcleo inderogable de derechos vigentes durante un conflicto armado interno»*”. Sin embargo, diferentes grupos (entre ellos, el fujimorismo y las Fuerzas Armadas) emplean terminología que hace referencia a este período de nuestra historia reciente como el período del terrorismo, o de la violencia subversiva, siendo estos agentes que, en su momento, buscaron implantar una estrategia narrativa bajo la idea de la memoria salvadora, señalada por Barrantes y Peña (2006), negándose hasta la actualidad a referirse en los términos adoptados por la CVR (en Salmón, 2004).

Para construir narrativas particulares, propias, referidas a este período, la ciudadanía dispone de los elementos discursivos presentes en las narrativas hegemónicas ya mencionadas. Encontraremos grupos de ciudadanos que apuestan por un rol fundamental del fujimorismo en el éxito de la lucha contra la subversión en nuestro país (pese a lo señalado en la propia CVR y en su Informe Final, donde se le responsabiliza por ejercer violencia contra la ciudadanía en diversos modos, alineado con el concepto de memoria de salvación empleado por Barrantes y Peña). Otro grupo adopta la narrativa producida por la CVR en su Informe Final, construida desde la polifonía de actores del propio período del conflicto armado, como memoria oficial. Con independencia de las narrativas que adoptan en mayor o menor medida, los ciudadanos moldean las mismas, según intereses, contextos o entornos sociales, experiencias testimoniales del período de violencia, entre otros recursos. Van añadiendo, en esta lógica de arqueología del saber (Foucault, 1979), capas a la narrativa que tienen o les han acercado del CAI mediante la enseñanza en los centros educativos, siendo este tema parte de la Currícula Nacional y por tanto, de obligado (aunque aparentemente no siempre se cumple) desarrollo.

Esas capas añadidas, o recursos narrativos adicionales, se componen de diferentes elementos discursivos, vinculados a los entornos en los cuales los ciudadanos nos movemos: casa, escuela, barrio, familia, en donde otros individuos nos transmiten experiencias, visiones, puntos de vista o conocimiento específico sobre el período del CAI; pero también, de discursos presentes en otros soportes, muchos de ellos de carácter visual, que vemos en nuestro contextos, o buscamos en otros (por motivaciones formativas o personales). Vemos, de esta manera, cómo se produce un acercamiento desde diferentes actores a las narrativas de un período de la realidad nacional que desdibujan las antiguas fronteras entre el pasado, presente y futuro, generando distintas asociaciones entre ellas, con independencia de la temporalidad, dando cuenta de la abolición del pasado, presente y futuro de la que habla Hartog (2004) que configura una actual construcción de diferentes narrativas siempre en una tónica *presentista* (en Valcuende y Narotzki, 2005).

En esta situación, las y los estudiantes de nuevo ingreso son un grupo especialmente interesante de análisis, al momento de ver cómo, en el reconocimiento de contextos diversos (el espacio educativo superior), se produce una nueva situación de capas añadidas a ese conocimiento que presentan sobre el CAI, siempre desde el presente y sus contextos específicos, más de 20 años después. El cual ya venía, a su vez, alimentado por las narrativas hegemónicas, por los recursos narrativos del entorno inmediato, y por otros recursos de los contextos en los que se desenvuelven. Estas memorias particulares, construidas por las y los estudiantes, que tienen diferentes sustratos (capas compuestas por aquella entendida como “memoria oficial”, que llegan a ellos a través de los espacios educativos precedentes, de recursos discursivos construidos por lo testimonial frente a la cercanía de hechos del período de violencia) dan cuenta de un momento de convergencia al interior del espacio universitario, de contraste en las vivencias que sus entornos inmediatos han experimentado en relación a este período y, con ello, de visiones diferentes de ciudadanía. Es precisamente la identificación de algunos de esos otros recursos los que nos motivan a realizar el presente artículo, buscando identificar cómo existen recursos narrativos que las y los estudiantes agregan a las narrativas precedentes que ellos manejan del conflicto, complementando la misma según sus propias experiencias y necesidades de interacción en el entorno social, y particularmente en el educativo.

La Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)³ es una universidad que ha sido creada como centro de formación en materias de salud. Aun cuando en la actualidad posee diferentes especialidades que van más allá del ámbito sanitario, esta casa de estudios se ha especializado en formación académica e investigación en torno a la salud. Cuenta a la fecha con veintiuna (21)

³ Ver: <https://www.cayetano.edu.pe/>

especialidades⁴ en el área de pregrado, de las cuales, solo cinco de ellas están vinculadas a áreas del conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades (Salud Pública, Salud Global, Educación Primaria, Educación Secundaria y Psicología). Es necesario detallar este punto para comprender la forma mediante la cual las y los estudiantes de esta casa de estudios se familiarizan con los procesos cognitivos y de elaboración de conocimiento, así como en la generación de opinión y narrativas propias. Al ser una casa de estudios históricamente vinculada al desarrollo de las ciencias fácticas naturales, se prioriza en la construcción del conocimiento aquello comprobable, cuantificable: existe un claro proceso positivista que delimita las fórmulas más cercanas al *savoir faire* que caracteriza los procesos formativos y de producción académica de dicha casa de estudios, y por añadidura, de sus estudiantes.

En los últimos años, desde el 2015 hasta la actualidad, la UPCH ha recibido estudiantes del programa Beca 18, el mismo que financia becas desde el Ministerio de Educación, y a través del sistema nacional de becas PRONABEC⁵, a estudiantes identificados como provenientes de hogares en situación de pobreza o pobreza extrema. Este programa social, de acceso a estudios superiores en diferentes universidades del país (que cubre gastos académicos, seguro de salud, alimentación, transporte y alojamiento) en centros privados y públicos, ha reconfigurado la composición tradicional del alumnado de la UPCH: al tratarse de una universidad privada, los sectores socioeconómicos que accedían a esta eran segmentos socioeconómicos medios o altos. En esta nueva configuración del espacio y público universitario, se evidencian narrativas diferentes de momentos de nuestra historia, como el CAI, que nos permiten entender las diversas experiencias de ciudadanía que los alumnos presentan.

El presente artículo se enmarca dentro de un proceso de investigación doctoral sobre la identificación de las narrativas del conflicto armado que manejan las y los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en dicha casa de estudios. La investigación tiene como campo las clases correspondientes a la asignatura de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización, asignatura de primer año, que es obligatoria para gran parte de las carreras de esta casa de estudios, durante la etapa correspondiente a la Unidad de Formación Básica Integral (UFBI, en adelante), una suerte de estudios generales. En el mismo, se buscará identificar cuáles son aquellos recursos que las y los estudiantes han empleado en la reconfiguración de las memorias que tienen sobre el período del CAI, recursos que han ido, bajo esta lógica de los sustratos en las narrativas, claro ejercicio de formación discursiva enmarcada en entornos sociales específicos (Foucault, 1970), siendo entretejidos mediante el uso de soportes basados en lo testimonial (otras memorias y narrativas dadas por terceros actores), que han complementado y/o modificado las propias memorias de los estudiantes, recibidas en diferentes espacios.

La aproximación etnográfica de esta investigación incluyó el uso de, principalmente, dos técnicas: la observación en aula y el grupo focal. Debido al interés por conocer y entender las narrativas que construyen sobre el conflicto armado interno peruano los y las estudiantes, se otorga un lugar primordial a sus experiencias y su forma de pensar, así como a la manera en que

⁴ A saber, las especialidades son las siguientes: Administración en Salud, Biología, Educación Inicial, Educación Primaria, Enfermería, Estomatología, Farmacia y Bioquímica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Informática, Laboratorio Clínico, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Nutrición, Psicología, Química, Radiología, Salud Pública y Salud Global, Terapia de Audición, Voz y Lenguaje, Terapia Física y Rehabilitación y Terapia Ocupacional. La especialidad de Educación Intercultural se suprime al nuevo ingreso, teniendo únicamente alumnos que en los años en curso se han inscrito en la misma.

⁵ Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. <https://www.gob.pe/pronabec>

entienden los contenidos que se van desarrollando en clase sobre el tema en cuestión. En dicho proceso, la observación en el aula por parte del investigador docente fue directa y participante, permitiendo una aproximación a los procesos reflexivos de las y los estudiantes, así como a su forma de plantear o responder preguntas y de participar de las discusiones que surgieron. Igualmente, la observación en aula permitió presenciar interacciones entre compañeros, sus reacciones ante ciertas opiniones o afirmaciones y la expresión de emociones. Todos estos elementos surgen desde dentro de la clase (Gutiérrez, 2008: 338) y no solo constituyen insumos para dar respuesta a la pregunta de investigación, sino que dan cuenta del contexto de la misma y del posicionamiento del investigador docente⁶.

El desarrollo de grupos focales, por su parte, apuntó a profundizar en la comprensión de estos procesos, informando sobre las racionalidades que organizan la acción de los sujetos y la dimensión “práctica” de sus mundos sociales (Canales, 2006). Es decir, durante las discusiones que se generaron en los grupos focales, a partir de las preguntas planteadas por el investigador docente, las y los estudiantes relataban sobre sus experiencias en relación al conflicto armado interno, las formas que tuvieron conocimiento sobre el este periodo y por ello, sobre la memoria que fueron conformando en relación al mismo. De esta manera, se pudieron conocer mayores detalles sobre sus prácticas, experiencias y los sentidos que les otorgan; como lo fueron, por ejemplo, sus visitas a espacios como el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) tanto dentro como fuera del ámbito de clase. De manera similar, se realizaron entrevistas individuales con preguntas más puntuales a estudiantes cuyas experiencias resultaron claves para atender el interés de la investigación; como lo son aquellos estudiantes beneficiarios de las becas REPARED, programa de reparaciones en educación dirigido a las víctimas de la violencia entre 1980 y 2000.

Reseña sobre conflicto y aproximación teórica

A inicios de la década de 1980, los grupos subversivos Sendero Luminoso (SL) y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) le declaran la guerra al Estado peruano; orientando sus primeras acciones desde el interior del país, dirigiéndose luego en pocos años hacia el centro de poder peruano: la ciudad de Lima. Frente a la gravedad de los hechos iniciados por SL y el MRTA, resultó inevitable que el Estado convoque a sus fuerzas armadas para hacerle frente. Ello desencadenó una violencia sin precedentes en el país; dando lugar al enfrentamiento bélico de mayor duración e impacto así como el de mayor costo humano y económico en la historia del Perú. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) estimó más de 69 mil víctimas, entre muertos y desaparecidos, en un periodo de dos décadas, cifra que se ha ido actualizando ascendentemente durante los últimos años⁷.

⁶ Entre los instrumentos utilizados para trabajar la data construida en interacción con las y los estudiantes destacan la grabación de las clases y las discusiones de grupo.

⁷ Las cifras estimadas en su momento por la CVR (2003), colocaban a SL como el principal perpetrador, responsable del 53.68% de los muertos y desaparecidos; mientras el MRTA aparece como el responsable del 1.5%. Por su parte, las Fuerzas Armadas escalaron la violencia iniciada por la subversión, resultando responsables del 28.73% de las muertes y desapariciones, enfrentando graves denuncias por violaciones a los derechos humanos. Una autoría permanece desconocida para el porcentaje restante. Además, en tales cifras no se atribuye responsabilidad ni se cuantifican otras formas de violencia que también fueron ejercidas durante el desarrollo del conflicto, como lo fueron la tortura, la violencia sexual (que no condujo a la muerte), el

Lo sucedido en este periodo de la historia reciente peruana es aún un tema de discusión muy sensible entre diferentes sectores de la sociedad, que no llegan a consensos mínimos y que hace muy difícil reconocernos como una sociedad post-conflicto (Ulfe, 2013; Reátegui, 2019), mucho menos hablar de una reconciliación⁸ (Iizarbe, 2013). Más allá de las evidentes tensiones que se producen entre narrativas diferenciadas del CAI, vemos que se producen dinámicas que no solo plantean la coexistencia de narrativas diferenciadas como campo de batalla (Jelin, 2002), sino también como táctica desde la *resistencia* de las y los estudiantes, que posteriormente a este período, reciben contenidos del mismo. Dicho de otra manera, las y los estudiantes de nuevo ingreso no generan, necesariamente, dinámicas de lucha contra las narrativas que se gestan desde lo hegemónico, sino que emplean parte de los contenidos de éstas como tácticas, que responden a fines específicos y propios de ellos.

Esta idea, que recoge la diferenciación entre estrategias y tácticas de Michel de Certeau (2000), da cuenta de las narrativas producidas desde agentes hegemónicos, como la memoria salvadora del régimen de Fujimori o la memoria de la reconciliación de la CVR (en Barrantes y Peña, 2005), como procesos planificados, a un proyecto de construcción discursiva con fines específicos y con receptores identificables. Para ello, los agentes hegemónicos, en su configuración han contado con los recursos temporales y materiales que les permitieron crear toda esa narrativa, hasta su identificación y consolidación frente a la ciudadanía como *memoria oficial*. Sin embargo, las y los estudiantes, que dan nuevas lecturas a las narrativas así existentes, no asumen pasivamente los contenidos de estas. Reformulan los mismos y emplean, de manera coyuntural y en los entornos de convivencia de narrativas diferenciadas (como el espacio de la clase), recursos narrativos específicos para generar *tácticas* que les permitan dar una lectura a este período de nuestra historia, pero también, moverse en un escenario en el que encuentran dinámicas de confrontación de visiones diferenciadas de la ciudadanía, así como frente a las propias narrativas que nacen desde agentes hegemónicos. Se produce de esta manera una suerte de “resistencia no contestataria”: un ordenamiento temporal que busca dar lecturas al contexto y generar dinámicas de coexistencia entre las diferentes memorias del CAI (y entre las y los propios estudiantes), un recurso “artesanal” o “maneras de hacer” (en De Certeau, 2000), con un sentido y coherencia propia y exclusiva a sus fines, con independencia del mandato o indicativo de las narrativas dadas desde los agentes hegemónicos.

En este artículo, proponemos pensar la conformación de las memorias como procesos y sus continuidades en el presente, particularmente desde su comprensión alrededor de periodos de violencia política. A partir de ello, buscamos acercarnos las memorias de estos jóvenes universitarios que no vivieron directamente el conflicto armado interno, quienes conocieron sobre el mismo a partir de otras fuentes e informaciones, como aquellas propias del espacio generado en las clases de la asignatura de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización. Es entendiendo el carácter multitemporal presente en las narrativas de las y los estudiantes, que la idea de Hartog (2004) que habla sobre la crisis de historicidad y el desdibujamiento del pasado, presente y futuro, nos da cuenta de cómo la realidad (y con ella, la memoria) se construye desde una lógica *presentista*, donde el testimonio se constituye como un recurso principal.

desplazamiento forzado de personas y comunidades y la detención arbitraria (un rasgo central de las operaciones de contrainsurgencia, particularmente después de abril de 1992) (Burt, 2007).

⁸ Estas diferencias no se manifiestan sólo en la diversidad de experiencias (individuales y colectivas) e imaginarios alrededor del conflicto, sino que resurgen (Pollak, 2006), renovadas y resignificadas, en coyunturas de crisis particulares como lo ha sido el más reciente del proceso electoral por la Presidencia del Perú en el 2021.

Por otro lado, siguiendo a Elizabeth Jelin, la memoria le da sentido al pasado y se conforma como una interpretación del mismo; este sentido e interpretación se construyen siempre en un diálogo o en más de uno. Como también señala Halbwachs, el acto de recordar se trata, en gran medida, “[...] de una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente” (1968: 210). En ese sentido, podemos decir que por un lado, hacer memoria es un acto en el presente y por otro, que no existe una única memoria, es decir, no hay una forma única de darle sentido al pasado. Jelin, igualmente, propone reconocer que el sentido del pasado es activo (Jelin, 2002: 71). En dicha dinámica, diferentes actores se refieren al pasado o hacen uso del mismo para construir narrativas propias que les permiten visibilizarse (reconocerse y darse a conocer) como sujetos. En esta “puesta en escena” (Turner, 1976), interactúan (o no) con otros actores, en espacios como el universitario, lo que nos permite prestar atención su papel activo y productor de sentidos.

La memoria también es necesariamente un proceso de selección (Todorov, 2000). No es posible una memoria total, así como tampoco lo es un solo tipo de olvido; por ello, alberga olvidos y silencios. La memoria es tanto lo que se recuerda como lo que no se recuerda, lo que se dice y lo que se omite. Existe así una multiplicidad de situaciones en las que se manifiestan múltiples formas de expresión de olvidos y silencios, los cuales a su vez presentan “usos” diversos; cuya convivencia no siempre es dialogante. La memoria, entonces, es el producto de procesos deliberados de selección y ordenamiento de los hechos. La selección y el ordenamiento de los hechos se realizan con el objetivo de generar un relato coherente en función a ciertos intereses, valores y a una forma de entender el pasado, en los que se incluyen también los contextos que atraviesan situaciones de violencia.

Herencias hegemónicas y “narrativa oficial”

Además de dar cuenta de nuestras consideraciones teóricas alrededor de la noción de memoria, consideramos igualmente importante identificar los contenidos previamente recibidos por las y los estudiantes en sus etapas previas a la formación universitaria. Para ello, debemos partir de la identificación de los contenidos ya recibidos en las etapas previas formativas (en esta lógica de los estratos en la elaboración de narrativas como forma de conocimiento). Según lo identificado por Ucelli y otros (2013), en la Currícula Nacional, hasta el año 2015, existieron contenidos de obligatorio cumplimiento que han sido planteados como parte de un proceso explicativo sobre este período de nuestra historia.

El Currículo Nacional peruana propone contenidos de cumplimiento obligatorio, propuestos como parte de un planteamiento explicativo sobre este y otros períodos de nuestra historia. De acuerdo al análisis de los contenidos sobre el CAI en la Currícula Nacional (Ucelli y otros, 2013), este es incluido como contenido obligatorio desde el año 2005 y, de manera específica, en dos años de estudios: Sexto de primaria y Quinto de secundaria, en el área Personal Social⁹. En la primaria, los contenidos presentes son nominativos ya que hacen apenas mención de este período como un hecho importante del siglo XX en el país. En cambio, durante la secundaria, se hace más concreta la aparición de contenidos del CAI, desarrollando una gran diversidad de temas. Por un lado, desde el área de Formación Ciudadana y Cívica, la violencia y el conflicto interno, la verdad, justicia y memoria colectiva, y la reconciliación nacional (todo ello,); por otro, el terrorismo y subversión en el Perú y América Latina, la defensa de la democracia: sociedad, fuerzas armadas

⁹ Ambos corresponden a los últimos años de cada período formativo de la educación básica en el país: primaria y secundaria.

y fuerzas policiales, y los procesos de pacificación en el Perú, dentro de los contenidos propios al área de Historia, Geografía y Economía (DCN, 2009) (en Uccelli y otros, 2013).

Posteriormente y según modificaciones señaladas en la Resolución Ministerial N° 199- 2015, se realizaron cambios específicos en estas dos áreas que incluían los temas del CAI, contenidos que llegan al momento actual, y que los alumnos recibieron. Al momento actual, tal y como podemos identificar, estos contenidos se desarrollan, de manera específica, durante el quinto año de educación secundaria, en las áreas de Historia, Geografía y Economía y de Formación Ciudadana y Cívica (FCC). La primera de estas áreas estaba vigente para el periodo 2017-2018¹⁰, año en el cual los alumnos que participan de nuestra investigación cursaban el quinto año de secundaria (Arrunátegui, 2019).

Lo anteriormente señalado constituye contenidos formales, pautados por el Estado, pudiendo así identificarlos con narrativas vinculadas a la oficialidad. En muchos de los casos, estos contenidos representan el primer acercamiento de las y los estudiantes a los temas del CAI, sirviendo entonces de insumos / recursos que generan acciones interpretativas, de contraste (en el caso de tener saberes previos de terceras fuentes) e incluso, de discusión o confrontación. Hay, en consecuencia, una diferenciación entre las miradas de las y los estudiantes, el filtro que desarrollan, y las narrativas hegemónicas que a ellos llegan. Además de estos contenidos formales, otros recursos discursivos oficiales también han conformado las memorias del CAI presentes en las y los estudiantes. Entre ellos se encuentran también la muestra fotográfica “Yuyanapaq. Para recordar¹¹” y la muestra permanente del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM)¹². Ambas muestras se sitúan como dos de las grandes iniciativas que se han dado desde el Estado peruano para dar cuenta de lo sucedido.

Como correlato visual a su informe final, la CVR presenta la exposición fotográfica “Yuyanapaq. Para recordar” en agosto del 2003. Con una selección de más de 200 fotografías, principalmente periodísticas, se busca narrar de manera gráfica la violencia vivida en el Perú entre los años 1980 y 2000. Para autores como Poole y Rojas (2010), las fotografías fueron presentadas como documentos históricos indiscutibles sobre los cuales empieza a edificarse un conocimiento colectivo del pasado, siendo además un medio para despertar sentimientos de vergüenza y solidaridad nacional. Su trascendencia se basa en su potencia iconográfica y en su importancia en procesos de reparación simbólica para personas afectadas por la violencia.

¹⁰ De manera específica, en el Área de Historia, Geografía y Economía, se incluye como parte de la Unidad de Aprendizaje VI “Investiguemos sobre el Perú y el Mundo de los últimos 50 años”, el desarrollo de hasta 3 Sesiones de Aprendizaje que trabajan específicamente contenidos vinculados al CAI: Sesión 1: “Los años 80 en el Perú: el retorno de la democracia y la crisis”, Sesión 2: “ Los 90 en el Perú: el Fujimorismo” y Sesión 4: “El Perú en el nuevo siglo”. Como toda Unidad de Aprendizaje, contienen competencias específicas a desarrollar: en el caso de la Unidad VI, la competencia a desarrollar en el alumno será la de “construye interpretaciones históricas”, mientras que en el área de Formación ciudadana y crítica, encontramos como Unidad de Aprendizaje 5: “Reforzando y consolidando nuestras relaciones y vínculos de convivencia”, dos Sesiones de Aprendizaje, la Sesión 4: “Rechazando todo tipo de violencia en el país” y la Sesión 5: “Conociendo nuestro pasado, reconstruimos nuestra memoria”. En este caso, las competencias a desarrollar mediante esta Unidad de Aprendizaje serán dos: “Convive respetándose a sí mismo y a los demás” y “Participa en asuntos públicos para promover el bien común” (en Arrunátegui, 2019).

¹¹ Ver: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/yuyanapaq/>

¹² Ver: <https://lum.cultura.pe/>

Actualmente, la muestra puede seguir apreciándose en las inmediaciones del Ministerio de Cultura en Lima.

Por su parte, el LUM es un espacio -a cargo del Ministerio de Cultura- que ofrece actividades culturales y de aprendizaje diversas, así como de investigación y de conmemoración en el marco de un diálogo en torno a temas de derechos humanos, con énfasis en el periodo correspondiente al conflicto. Siguiendo sus directivas de creación, el LUM busca ser un espacio que promueve y acoge la diversidad de voces y rostros que experimentaron la violencia durante dicho periodo; buscando, de esta manera, una convivencia entre las diversas memorias, con miras al aprendizaje mutuo. En este sentido, su muestra permanente está organizada en 3 niveles: i) describiendo los hechos de violencia y mostrando las formas en que esta afectó a los peruanos; ii) presentando los procesos que llevaron al fin de la violencia y los cambios sucedidos para el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía; y iii) ofreciendo un reconocimiento a la víctimas e invitando al visitante a la reflexión¹³.

En algunos casos, entre las y los estudiantes, el acercamiento a estos espacios de memoria se dio dentro del marco de las experiencias formativas precedentes a la vida universitaria (escuela), como parte de los contenidos referenciados y/o visitados por la clase. Mientras que, en otros, las ausencias u omisión de respuestas frente a interrogantes planteados por el CAI desencadenaron en estos un interés particular, propio, por tener un mayor conocimiento de estos hechos, acercándose así a dichos espacios.

“Mi visión sí cambió bastante porque en mi etapa escolar yo prácticamente desconocía, aun sabiendo que mis abuelitos habían sido víctimas del terrorismo [...]. Ellos... considero que mi familia se lo guardaba bastante, como que era un tema solo para ellos, incluso ellos casi hasta el último tenían desconocimiento de qué beneficios tenían respecto a lo que habían vivido, y me acuerdo que yo y mi prima fuimos las que empezamos a investigar, porque vimos que se había implementado un portal de PRONABEC y todas esas cosas, pero cuando entré a la universidad vi un panorama y como que me dio el interés de preguntar a mi mamá qué es lo que había pasado. Sentí la necesidad de saber qué era lo que había vivido, pero fue más general...porque también la universidad en la que yo estaba también fue una víctima digamos bien directa, porque allí ocurrieron muchas cosas, y todos...prácticamente era como que una cultura saber sobre ello [...], entonces también todo eso apoyo a que mi interés se refuerce” (C., 21 años, mujer).

Al dar cuenta del acercamiento de las y los estudiantes a las narrativas hegemónicas (que dan formato a ambos casos, el LUM y *Yuyanapaq*), vemos cómo se esboza ya incluso en estas etapas previas al período universitario, una priorización de determinados recursos como aquellos que generan mayor impacto en las representaciones del CAI que las y los estudiantes elaboran: los testimonios. Estos son piezas claves en la conformación del imaginario que presentan sobre el CAI, recursos que, como veremos posteriormente, servirán para desarrollar sus propias dinámicas de representación, identificación y/o pertenencia.

¹³ Ver: <https://lum.cultura.pe/exposiciones/permanentes>



Nota. [Fotografía] Visita al LUM. Grupo de estudiantes de la UPCH en el primer nivel de la exposición permanente, dedicado a las afectaciones del CAI (testimonios). Autor: Santiago Santa Cruz, 2019.

El espacio universitario y su confluencia de narrativas diversas

Como parte de los contenidos propios del curso de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización, las y los estudiantes desarrollan una unidad didáctica dedicada al conocimiento y análisis del CAI. La misma se desarrolla en la segunda unidad, aproximadamente un mes después del inicio de clases y posteriormente al desarrollo de contenidos conceptuales que revisan nociones básicas para el análisis de la realidad nacional. También se describen los principales procesos políticos y sociales de la segunda mitad del siglo XX.

La metodología empleada a lo largo del curso, así como de manera específica en los contenidos propios del CAI (que cuenta con una unidad didáctica propia, en la que se produce una reflexión sobre los orígenes, los principales actores, el proceso de violencia vivido, las consecuencias, y las políticas de reparación y reconciliación), da cuenta de una parte de transmisión de contenidos en clase que nace de la recolección de saberes previos. Mediante la participación activa de los mismos en el espacio del aula, se solicita que sean las y los propios estudiantes quienes presenten información previa sobre el CAI. Una vez identificados los saberes adquiridos por ellos, se acercan de manera dialogante los contenidos conceptuales para generar un proceso cognitivo y de análisis más cercano a los referentes que las y los estudiantes poseen.

Llegados a este punto, podemos comprender la manera en que las narrativas se presentan, en algunos casos, en una situación de contradicción y/o cuestionamiento de otras, o de recursos discursivos precedentes que las y los estudiantes poseen. Esta aparente contradicción no se vincula únicamente a la idea de visiones distintas entre las y los estudiantes sino también desde narrativas que, planteándose desde una posición hegemónica (como, por ejemplo, el centro educativo), cuestionadas cuando las y los estudiantes se encuentran / interactúan / se acercan a otras voces e imágenes, mediante soportes diferentes a los tradicionales (la enseñanza tradicional en el espacio de la clase, de transmisión principalmente oral y jerárquica / vertical). Podemos, por ejemplo, evidenciar cómo el uso de recursos testimoniales, sobre todo aquellos de carácter audiovisual (como documentales y películas) que han sido consultados antes de dar inicio a su etapa universitaria, generan un mayor impacto en la validación de recursos discursivos, que posiblemente compondrán más tarde las narrativas por ellos elaboradas.

“[...] y algunas historias que también leí en el curso de sociales [de la currícula de la UFBI¹⁴], con casos particulares. No sé si mis compañeros recordarán que nos ponían historias con sus nombres tipo “Roberto” y su historia, así... También sobre las personas mujeres que fueron lideresas, y supuestamente prácticamente fueron cabezas, vistas como líderes en los movimientos terroristas, pero no exacto su nombre, de eso me acuerdo siempre más (C., 21, mujer).

Recursos no hegemónicos, narrativas y posicionamientos estudiantiles sobre el CAI

Uno de los aspectos radicalmente diferenciadores entre memoria y la historia o narrativas oficiales, es el papel de la representación de esta primera, y en tal sentido, el ejercicio político que encierra su proceso de elaboración. Las y los estudiantes no niegan las narrativas que nacen desde lo hegemónico, en torno al tema del CAI, y otros de la realidad nacional, pero sí le dan sentido en base a sus experiencias individuales. Se evidencia entonces esa lógica presentista en el proceso de elaboración de las memorias del CAI, rompiéndose esta confrontación entre los elementos de lo entendido como historia y la memoria, encontrando más bien, una superposición de los mismos (Hartog, en Valcuende y Narotzky, 2005). Recordar, entonces, es una práctica social que contiene: i) una política, como un espacio de negociación constante entre qué decir o narrar y cómo hacerlo; y ii) una poética, como un terreno vasto de representación en las memorias diversas. En la cita siguiente, se aprecia que la recepción de las narrativas no está exenta de críticas, evidenciándose los posicionamientos políticos y poéticos, antes mencionados:

“[...] yo me pregunté una vez acerca sobre el LUM, que está en Lima. ¿Por qué está en Lima, y no está... O sea, hasta donde yo sé hay dos. Uno es en Ayacucho, *pero es privado*, y el LUM. Pero por qué el LUM está en Lima y no está en la zona donde ha estado más afectada, donde las personas que han sido más vulnerables, puedan ir y como que... el *LUM es como un cementerio* creo... donde las personas, a pesar de hacer desaparecido van y los velan... eso, en vez de estar aquí, que no ha sido tan afectado psicológicamente, por qué no está en las zonas más afectadas, que ellos lo necesitan más que nosotros aquí porque nosotros como que ignoramos un poco acerca de eso, porque no está correlacionado a nosotros, no a las personas más alejadas donde ahí todo ha sucedido?” (R., 18 años hombre).

Cuando las y los estudiantes desarrollan ideas expositivas sobre el CAI en el espacio de la clase, priorizan su conocimiento previo sobre testimonios consultados (en videos de la CVR, en películas –documentales o ficcionales- vistas en clase o en etapas formativas previas), antes que la referencia a fuentes escritas, sean estas académicas, normativas o documentales.

“[...] de ahí vimos esos videos horribles, que eran más que nada testimonios de víctimas del terrorismo, y nunca me voy a olvidar del testimonio de una señora que había sido violada así, siete veces, por los militares, y que ella pensaba, en su imaginación así colectiva, que ella iba a tener un monstruo. Y eso creo que fue el video que más me chocó porque no me imagino yo vivir algo así, creo que ese día fue decisivo” (M., 19, mujer).

Otro punto por resaltar en estas dinámicas de representación, es la aparición de nuevas voces como elemento que permite reconfigurar las narrativas de las y los estudiantes. Estas voces refieren al testimonio de víctimas, un material que permite conocer la imagen –visual o sonora-

¹⁴ La Unidad Básica de Formación Integral (UBFI), es el área académica correspondiente al primer año de estudios universitarios, de formación en materias propias a sus carreras, pero también, en áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

de los actores implicados en el CAI en primera persona. Es decir, se identifica una tendencia a valorar los recursos discursivos que tienen un elemento testimonial como más relevantes, en comparación a aquellos incluso proporcionados por agentes que representan las narrativas hegemónicas (docentes, libros de texto, documentos oficiales, entre otros). Esto vuelve a producirse durante el desarrollo de las sesiones en el propio curso, evidenciando la forma en que el componente testimonial se constituye como un diferencial en la priorización de elementos que componen las narrativas que las y los estudiantes configuran. Incluso, alejándose de las narrativas oficiales para explorar otras más particulares, más familiares: “[...] *cuando entré a la universidad vi un panorama y como que me dio el interés de preguntar a mi mamá qué es lo que había pasado. Sentí la necesidad de saber qué era lo que había vivido*” (C. 21, mujer).

Encontramos, entonces, una tendencia a priorizar el elemento testimonial como recurso para la construcción de narrativas del CAI. Tanto si proviene de agentes hegemónicos, como de otras fuentes (familiares, vecinos, gente del entorno cercano, sus pares, etc.), siempre se apela al “estar ahí” o a la cercanía a los propios hechos de la violencia como una suerte de validación de los componentes discursivos así planteados. Esto permite la visibilidad de voces antes acalladas, es decir, la presencia de actores políticos en la esfera pública (en Ulfe, 2006), lo que nos da un escenario de posibilidades en la reconfiguración de las narrativas preexistentes del CAI, el reconocimiento de la diversidad de experiencias de ciudadanía, de búsqueda de justicia, entre otras.

Asimismo, el componente testimonial que participa en estos procesos de conformación de memorias conlleva una carga emocional que consideramos importante no perder de vista. Las emociones que surgieron entre las y los estudiantes al momento de enfrentarse a narrativas testimoniales hegemónicas y no hegemónicas, así como aquellas que sienten y expresan al momento de narrar estos encuentros, forman parte de sus experiencias en relación al CAI. En ese sentido, las emociones en estos procesos son presencias transversales en la configuración de sus tácticas. Siguiendo a Sirimarco (2010), la emoción se constituye entonces en “[...] *una manera de experimentar las relaciones sociales y los sucesos, un modo de enfrentar las situaciones y de responder, ante un hecho determinado, con la emergencia de una cierta sensibilidad*” (2010: 132).

Los testimonios pueden entenderse, siguiendo a Yúdice (1991), desde su uso pragmático y estético. Pragmático debido al carácter coyuntural, de emergencia (que el autor presenta como un acto de supervivencia), lo cual es característico del proceso de uso de los testimonios por parte de las y los estudiantes. Hechos como no querer visibilizar cercanía a situaciones propias del conflicto entre sus entornos familiares, u ocultar ser beneficiarios de programas de reparación como REPARED¹⁵, dan cuenta del uso (incluida la omisión) del testimonio en una coyuntura específica¹⁶. Pero también desde su uso estético, en tanto ellos mismos redefinen/reescriben sus identidades al usar estos recursos narrativos; los cuales se manifiestan en el uso de ciertas

¹⁵ El Programa de Reparaciones en Educación (REPARED) es una acción enmarcada en las políticas de reparaciones civiles del Estado Peruano, destinado a víctimas de la violencia ocurrida en el país entre los años 1980 y 2000, dentro del programa Beca 18. En <https://www.gob.pe/474-concurso-beca-18>

¹⁶ En las dinámicas de clase, y posterior a las mismas, estudiantes de la beca REPARED daban cuenta de situaciones diversas, en las cuales, en determinados momentos al inicio de su vida universitaria, el mostrarse como becarios de dicho programa les generó sentimientos de zozobra o temor, frente a posibles actitudes de rechazo.

categorías como “terrucos”¹⁷ o “becario” si se identifica a un/a estudiante o un grupo que presenta mayor interés en los temas trabajados en clase sobre el conflicto armado interno (dicho interés también puede, en algunos caso, dar cuenta de un mayor conocimiento sobre tales temas).

En este sentido, podemos apreciar, bajo el esquema de De Certeau (2000), cómo las y los estudiantes, efectivamente, elaboran *tácticas* al subrayar el uso de los testimonios como un elemento que les permite dar sentido a las propias dinámicas que el desarrollo de este tipo de contenidos les enfrenta. Usos que son *tácticas* en tanto no son respuestas estructuradas, reflexivas, sino que responden a una circunstancia coyuntural, puntual y propia del contexto y tiempo específico en el que se encuentran: el espacio de la clase, donde se evidencia una convivencia con otros agentes de memoria (con discursos distintos a los propios). En estas dinámicas, las *tácticas* desarrolladas por las y los estudiantes pueden responder a motivaciones diversas, encontrando *tácticas de integración* en el entorno universitario, y *tácticas de reafirmación y/o consolidación de identidades*.

Si analizamos, por ejemplo, las *tácticas de integración*, podemos ver cómo sobresale un elemento que apela a la emotividad, a una lógica de sentimientos compartidos en el entorno de la clase: desde actitudes que, empleando el recurso de la broma, condenan una falta de sensibilidad frente a una considerada esperable actitud de conmoción frente a los testimonios de violencia entre las y los propios estudiantes. Como ejemplo, algunos estudiantes en el espacio de la clase han manifestado cambiar la visión que tenían sobre compañeros y compañeras que mostraban mayor interés o nociones sobre el CAI, de una imagen de “becarios o terrucos”, a comprender “por qué hablan de esos temas”¹⁸.

“[...] entonces creo que tocar ese tema es muy importante. Genera empatía en la persona y también como que sabes qué se ha vivido en tu país, y sabes como que si puede haber riesgo de que pase en algún futuro, puedes decir: no, que no pase esto.” (G., 18, mujer).

Encontramos también, *tácticas de identidad*. Con ellas podemos observar cómo las y los estudiantes emplean los recursos testimoniales para emitir una determinada construcción narrativa que les permite identificarse como parte de un grupo, o para validar sus posicionamientos frente al tema del CAI, lo que constituye en sí mismo un ejercicio de representación y configuración de alteridad. Pero también la omisión de testimonios, incluso directos (estudiantes beneficiarios de las becas REPARED, con familiares víctimas del CAI), allí donde se producen dinámicas de debate sobre estos temas, constituye en una *táctica* de

¹⁷ “Terruco” es una forma despectiva para referirse o señalar a alguien como “terrorista”. Sobre el término, ver: Carlos Aguirre (2011).

¹⁸ Durante el desarrollo de la clase, se dio como situación el caso de una estudiante que, al finalizar la unidad didáctica referida al CAI, comentó como el abordaje de estos temas le permitió comprender el por qué a la fecha sigue siendo un tema pendiente y vigente. Temas como la búsqueda de justicia y el proceso de reconciliación quedaron así asumidos por ella, pero también, señaló como la visión que tenía de sus compañeros y compañeras *que hablaban mucho del terrorismo* había cambiado, puesto que antes pensaba que sólo hablaban de esos temas los *rojos, terrucos o becarios*, y ahora comprendía que habían temas pendientes en el alcance de justicia por las víctimas y sus familias.

mimetizarse en el entorno, de no querer mostrarse como diferente y poder integrarse en el grupo de la clase¹⁹.

“Yo lo que pienso es que las personas de Beca, bueno, *ustedes* [...] Tienen una perspectiva diferente a las demás personas que no han pasado por ese mismo caso, entonces *ustedes* al tener esa perspectiva quieren saber más y para saber más investigan, y tienen personas en su entorno que los quieren enseñar, que también quieren saber, y quieren buscar así más información. En cambio, las otras personas que no tienen cercanía y que son alejadas de ese tema tienen como que... no le toman importancia, así que es como una historia más en el Perú, y nada más, solo eso.” (R. 18, hombre).

“Bueno, sí, yo creo que los de beca todos nos conocemos porque desde antes de las clases hemos tenido charlas y nos hemos unido como grupitos, [...] por ejemplo ella tiene su grupito, C tiene su grupito, yo también tengo mi grupito [...]. Incluso en Beca hacemos este tipo de grupitos, los de REPARED, los demás” (C., 21, mujer).

Es interesante notar que en ambos casos, el uso del testimonio se encuentra justificado por apelar a un sentido de emociones en la elaboración de estas tácticas: ser parte de un grupo o diferenciarte de otros, revela dinámicas subyacentes de conflicto y/o alteridad dentro del espacio universitario. Se evidencia así una significación del componente emocional: en el proceso de socialización de las narrativas del conflicto, y mediante el uso de los testimonios, se genera una cercanía o lejanía de las voces que se proyectan y, de esta manera, un posicionamiento de la propia identidad en el contexto universitario. Tal y como señala Sirimarco, retomando a Leavitt, las memorias (y con estas, los testimonios como recursos narrativos que las componen), así como las dinámicas de estereotipación cultural, dan cuenta de dinámicas de asociaciones afectivas o sentidas, que revelan formas de relaciones sociales y posiciones morales (Leavitt, 2006 en Sirimarco, 2010).

El hecho que precisamente las *tácticas de integración y de identidad* sean las más presentes o fácilmente identificables, nos da cuenta del testimonio como recurso que posiciona no solo al emisor, sino también al propio receptor. Los posiciona en una dinámica en la que dependiendo qué tan cercano, familiar o emocionado se presenten ante la escucha, pero también si reproducen determinados tipos de testimonios u omiten otros, se podrá identificar el sentido de grupo al cual buscan adscribirse o al grupo que les será finalmente asignado por los pares. Estudiantes que se resisten a hablar de episodios del CAI, aun cuando tienen un mayor conocimiento que otros de sus pares (por ser, por ejemplo, becarios REPARED), por temor a ser estigmatizados en el entorno universitario²⁰, o alumnos que construyen imágenes estereotipadas de sus compañeros que más

¹⁹ Esta breve cita corresponde a una intervención en clase, donde una estudiante asegura haber sentido, en un momento inicial, temor o recelo frente a la idea de hacer pública su situación como beneficiaria del programa REPARED. La idea de visibilizarse frente a sus pares y la institución como vinculada al período del conflicto, le causó en ese primer momento, duda y desconcierto. Sin embargo, en la misma intervención, la alumna presentó la idea de dar a conocer su situación de becaria REPARED como de apertura, sinceramiento con el entorno y de comodidad posterior. En sus palabras: “[...] *ya no tengo que estar cuidándome de decir cómo soy*” (Estudiante, 19, mujer. Semestre 2019-2).

²⁰ El estigma a becarios en este entorno universitario no solo se da entre aquellos beneficiarios de beca REPARED, sino también en el universo de estudiantes becados. Estos son percibidos como estudiantes con menores capacidades académicas por algunos de sus pares.

hablan de estos contenidos (señalándolos de rojos o “terrucos”, como se mencionó antes) dan cuenta de estas situaciones.

Reflexiones finales

A lo largo del artículo, hemos priorizado la identificación y la caracterización de aquellos recursos de carácter testimonial con los cuales las y los estudiantes de ingreso de la UPCH han interactuado (y, finalmente, empleado) en la configuración de sus memorias sobre el CAI. Tales recursos los han ayudado a formar tácticas de reafirmación y/o consolidación de identidades para darle sentido no sólo a tales memorias sino para abordar las temáticas trabajadas en el marco de la asignatura obligatoria de Realidad Peruana, Ciudadanía y Globalización. En ese sentido, el testimonio se configura como el elemento principal que configura las tácticas por ellos desarrolladas, construyendo narrativas que les permiten “representarse” en la universidad y con sus pares. A su vez, les permite dar lectura a los hechos que se narran desde los contenidos oficiales del curso en materia del Conflicto Armado Interno, lo que contribuye en la elaboración de contenidos presentes en la asignatura, en una dinámica educativa horizontal, situación alineada con los objetivos propios de la asignatura.

Por otra parte, no se identifica una lógica vindicativa en la configuración de las narrativas del CAI así formadas (en torno a búsqueda de justicia) o de cambio en las memorias preexistentes (frente a una posible confrontación de las mismas): las y los estudiantes fluctúan entre la emisión de contenidos narrativos circunstanciales, propios al momento que les toca vivir en el espacio universitario. No existe una pretensión de crear un nuevo discurso sobre el CAI. Cada uno llega con una memoria sobre este período, configurada por las narrativas tanto hegemónicas como no hegemónicas; frente a lo cual, colocan todas en el tablero, generando dinámicas que ponen en evidencia las visiones distintas de sociedad y país que cada estudiante tiene.

Frente a la constatación de visiones contrastadas de ciudadanía, la validación y/o adopción (temporal) de los testimonios se convierten en un recurso que crea un reflejo común, apelando a una lógica de los sentimientos y la emotividad: para convivir, hace falta ponerse “en los pies del otro”, así sea este ejercicio algo coyuntural, que acabe luego de la convivencia dentro del espacio universitario. Por ello, se considera como una táctica y no como una estrategia, según el concepto de De Certeau (2000), ya que se usa el recurso testimonial (no necesariamente los hegemónicos, que sí representan estrategias con intencionalidades claras) como un elemento que espera generar una identificación apelando a la emotividad. Esto, aun cuando posteriormente no se pueda aseverar que la narrativa sobre el CAI ha cambiado, siendo una táctica en tanto esta acción responde a la urgencia coyuntural de la coexistencia armoniosa en clase, antes que a un recurso elaborado y programado para modificar las narrativas existentes sobre el CAI ni para generar nuevas.

Dicho de otra manera, cabe pensar las narrativas desplegadas por los espacios y soportes formales (la Currícula Nacional en los centros educativos, los contenidos propios de la asignatura de Realidad Social Peruana, referentes a temas de memoria histórica en el espacio universitario, los espacios conmemorativos como el LUM, entre otros) como estrategias. Estas pueden presuponer tensiones al plantearse como “memorias oficiales”, en línea con la noción de De Certeau, quien considera que las estrategias son los *cálculos* que se establecen desde agentes de poder (como las instituciones educativas). En tanto “memorias oficiales” representan *estrategias* construidas desde una centralidad, con enunciados que pretenden “moldear” una normatividad (un conocimiento compartido, asimilado, interiorizado). Frente a ello, las y los estudiantes plantean las *tácticas* como recurso construido desde un entorno asumido, al menos de manera

temporal, como un *no- lugar* (Augé, 2000), o como recurso construido en un contexto en ciernes de ser asimilado / construido como propio. El planteamiento de estas tácticas sucede a su vez en un contexto en el cual se dan múltiples encuentros entre *otros*, que refiere a ese nuevo espacio común o espacio de reconocimiento e interacción de memorias y realidades diversas: el aula universitaria.

Es en este espacio donde, frente a las narrativas que llegan de forma hegemónica, institucional, las y los estudiantes plantean estas tácticas como recursos que nacen de lo coyuntural, desde los elementos de ese nuevo entorno. Pero también en base a sus experiencias: las memorias previas que traen del conflicto armado interno, fuera de las narrativas institucionales y construidas -en muchos de los casos- desde lo emocional, con el recurso del testimonio como principal protagonista. De la mano, asimismo, de diversas intencionalidades (encontrando las tácticas de integración, y las de reafirmación y/o consolidación de identidades antes descritas), que buscan un posicionamiento frente a las narrativas oficiales del CAI. Tales experiencias e intencionalidades pueden permitirles, entre las estrategias establecidas desde lo hegemónico, y haciendo uso de diferentes recursos sin una lógica de subvertir las narrativas hegemónicas, posicionarse frente a ellas (no busca por ello, “guardar” las narrativas como aporte a lo oficial, no de forma intencional) en un momento y contextos específicos.

El ámbito de lo emocional también se encuentra muy ligado a una serie de significados sociales, siguiendo lo propuesto por Sirimarco (2010), que resulta de la interacción con narrativas e imágenes determinadas, así como también con prácticas a lo largo del proceso de socialización. Por ello, los contenidos testimoniales presentes tanto en las narrativas hegemónicas (como la muestra fotográfica *Yuyanapaq* y la muestra permanente del LUM) como en las no hegemónicas (experiencias personales de familiares) apelan a diferentes sensibilidades (identificación y reconocimiento de la experiencia ajena) y despiertan emociones que se fijan. En ese sentido, también forman parte de sus procesos formativos y marcan sus aprendizajes²¹.

Finalmente, a partir de considerar las memorias como elemento configurador de identidades y generador de representación, podemos comprender también que las y los estudiantes de nuevo ingreso plantean una serie de configuraciones, relativas al espacio universitario como zona de convergencia entre las diferentes narrativas sobre el CAI, pero más allá de eso, como espacio de convivencia ciudadana. En esta interacción, la manera en que se posicionan los y las estudiantes frente a los testimonios presentados, así como frente a la ausencia de estos, nos permite comprender las implicancias de su propia representación, sentido de pertenencia y alteridad.

²¹ Ahora bien, las emociones que tales producciones (fotográficas y audiovisuales) consultadas pueden gatillar entre los y las estudiantes, también se sitúan en procesos más amplios de consumo y circulación de imágenes. Para Arthur y Joan Kleinman (1996), en su análisis de la fotografía de guerra, este tipo de imagen (¿a modo de testimonio?) ha pasado por proceso de objetivación que conduce a la presentación de las personas que sufren como víctimas; el cual tuvo como fin apelar sentimientos y reacciones entre la audiencia, para informar al mundo sobre lo que ocurre y generar acciones humanitarias. Si bien excede el objetivo del artículo dar cuenta de las implicancias éticas y profesionales de dicho proceso, consideramos importante tener una mirada crítica no sólo sobre el tipo de imágenes del conflicto que los y las estudiantes han consumido sino la forma en que circulan.

Referencias

- Aguirre, C. (2011). *Terruco de m... Insulto y estigma en la guerra sucia peruana*. En: *Histórica*, 35(1), 103-139. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/2813>
- Arrunátegui, G. (2019). Tesis de grado. “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”. Lima: PUCP.
- Barrantes, R., & Peña, J. (2006). “Narrativas sobre el conflicto armado interno en el Perú: la memoria en el proceso político después de la CVR”. En: Félix Reátegui (coordinador). *Transformaciones democráticas y memorias de la violencia en el Perú*. Lima: Colección Documentos de Trabajo. Serie Reconciliación N°2. Instituto de Democracia y Derechos Humanos (IDEHPUCP), pp. 16-40. Disponible en: http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/tranformaciones_democraticas_y_memorias_violencia_peru.pdf
- Burt, J. (2007). *Political violence and the authoritarian state in Peru: silencing civil society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canales Cerón, M. (2006). “El grupo de discusión y el grupo focal”. En: Manuel Canales Cerón (coord.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile. LOM ediciones, 265-287.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: CVR.
- De Certeau, M. (2000). *La Invención de lo cotidiano*. México DF: Universidad Iberoamericana
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria individual y la memoria colectiva*. En: ESTUDIOS N° 16, 2005. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 163-187. Traducción del capítulo 2 del libro *La mémoire collective*. Disponible en: <https://doi.org/10.31050/1852.1568.n16.13479>
- Hartog, F. (2007) *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Ilizarbe, C. (2013). *Nos alcanzó el futuro*. Ideele Revista N° 233 (pp. 39-40). Disponible en: https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/articulos/1870_digitalizacion.pdf
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Barcelona: Siglo Veintiuno editores.
- Kleinman, A., & Kleinman, J. (1996). *The appeal of experience; the dismay of images: cultural appropriations of suffering in our times*. In: *Daedalus* Vol. 125, Issue 1. MIT Press. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20027351>
- Mizraji, M. N., & Augé, M. (2000) Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Pollak, M. (2006). “Memoria, olvido, silencio”. En: Michael Pollak. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Poole, D., & Rojas, I. (2011). “Fotografía y memoria en el Perú de posguerra”. En: Gisela Cánepa (ed.). *Imaginación visual y cultura en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Quintana, E. G. (2008). “Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente”. En: Susana Pastor Cesteros, Santiago Roca Marín, (2008) (coord.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la

- Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, págs. 336-342. Recuperado el 12 de enero de 2022 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>
- Reátegui, F. (2019). *Corrupción: causas y efectos de una transición fallida*. En: Revista Intercambio N° 46. Disponible en: <https://intercambio.pe/corrupcion-causas-efectos-transicion-fallida/>
- Salmón, E. (2004). *El reconocimiento del conflicto armado en el Perú: la inserción del derecho internacional humanitario en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional*. Derecho PUCP, (57), 79-102. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/derechopucp.200401.005>
- Sirimarco, M. (2010). *Memorias policiales. Narrativas de emotividad*. En: Publicar, Año VIII No IX. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1192/1050>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Uccelli, F. Agüero, J. C., Pease, M.A., Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.
- Ulfe, M. E. (2006). “Reflexiones sobre los usos del testimonio en la esfera pública peruana”. En: G. Cánepa y M. Ulfe (editoras). *Mirando la esfera pública desde la cultura en el Perú*. Lima: CONCYTEC.
- Ulfe, M. E. (2013). *Y después de la violencia, ¿qué queda? Víctimas, ciudadanos y reparaciones en el contexto post-CVR en el Perú*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130628122643/Ydespuesdelaviolencia.pdf>
- Valcuende, J. M., & Narotsky, S. (2005). *Las políticas de la memoria en los sistemas democráticos: Poder, cultura y mercado*. Sevilla: Fundación El Monte, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español, Asociación Andaluza de Antropología.