

(Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy

(Re)making the historical memory of the recent past: Peruvian political violence and today's students

Lucía Fernández Bravo

Pontificia Universidad Católica del Perú
lucia.fernandez@pucp.edu.pe

Resumen

Si bien en la escuela se presenta la memoria histórica oficial de un país, el hogar y la comunidad constituyen lugares alternativos donde también se tejen versiones sobre el pasado desde las subjetividades e intereses de medios más locales y privados (Nora, 1984). En este artículo, analizaré las representaciones que elaboran estudiantes de quinto de secundaria en torno a los agentes sociales, los eventos y las causas del período de la violencia política vivida en Perú (1980-2000). El análisis revela que los jóvenes construyen una *memoria subterránea* (Pollak, 1989), que está en contraposición con la *memoria oficial*. Entre otros aspectos, estos actores sociales representan a los agentes estatales como grupos análogos a los «terroristas», y construyen una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos y que refiere a aquel que atentaba sin reparo contra víctimas inocentes. En su discurso, los jóvenes legitiman estas representaciones sobre la base de estrategias intertextuales que recontextualizan las voces de sus parientes y miembros de su comunidad que vivieron la violencia y fueron víctimas de aquel pasado traumático. La investigación se basa en grupos focales realizados a veinte jóvenes de un colegio estatal de Lima. Asimismo, se utiliza las herramientas de estudio del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y marcos teóricos interdisciplinarios sobre memoria y violencia política. Esta mirada interdisciplinaria nos permite comprender cómo se construye memoria histórica desde sectores no hegemónicos de la sociedad.

Palabras clave: Memoria subterránea, memoria histórica, terrorismo, estudiantes, ACD

Abstract

Although the national historical memory is transmitted to the students from schools, home and community are alternative places where the recent past is made on subjectivities and interests of local and private sites (Nora, 1984). In this article, I analyze the representations made by 5th grade of high school students on social actors, events and causes of political violence in Peru (1980-2000). The analysis reveals that youth construct an underground memory (Pollak, 1989), which is opposed to the official memory. Among other aspects, these social actors represent the state agents as groups analogous to “terrorists” and construct a category of perpetrator who includes both and refers to the one who tried without any harm against innocent victims. In their discourse, youth legitimize these representations on the basis of intertextual strategies that recontextualize their relatives and friends’ memory who were victims of that traumatic past. This paper is based on focus groups of 20 young people from a public school in Lima. Through a Critical Discourse Analysis and interdisciplinary theoretical frameworks on memory and political violence I analyzed the violence. This interdisciplinary view allows us to understand how historical memory is made from non-hegemonic sites of society.

Keywords: Underground memory, historical memory, terrorism, students, ACD

(Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy¹

1. Introducción

Un período traumático que marcó medularmente el Perú de fines del siglo XX fue la crisis de violencia que se vivió entre 1980 y 2000. Esta etapa ha sido catalogada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) como la más duradera, de mayor impacto territorial y económico, y con un costo de vidas sin precedentes en toda su historia republicana; incluso, supera las cifras de víctimas que dejaron la guerra por la Independencia y la guerra del Pacífico (CVR, 2004a). Esta comisión estima que el número de muertos y desaparecidos bordea los 69.000. Según la CVR (2004a), el grupo subversivo Sendero Luminoso (SL) fue responsable del 54% de víctimas fatales; el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), del 1,5%; y el aparato estatal, del 37,26%.

La memoria histórica que se construye en torno a ese tipo de pasados traumáticos y recientes es objeto de múltiples debates y posicionamientos ideológicos. Su elaboración está inmersa en un proceso subjetivo e intersubjetivo que se ancla en experiencias, en «marcas» materiales y simbólicas, y en marcos institucionales construidos discursivamente de acuerdo con intereses específicos (Halbwachs, 1968; Pollak 2006 [1989]; Jelin, 2012). Distintos actores sociales (Estado, víctimas, Fuerzas Armadas, agrupaciones subversivas, políticos, académicos, activistas, etc.) relatan su exégesis histórica de lo ocurrido: elaboran versiones y ofrecen interpretaciones del qué, cómo y por qué ocurrió, así como de quiénes fueron las víctimas y quiénes los victimarios. Estas versiones, desde luego, resultan en la mayoría de los casos disímiles unas de las otras, lo que genera múltiples y dilemáticas representaciones de lo que significó ese pasado (Huysen, 2000). Se emprenden, así, batallas por la memoria para legitimar y hegemonizar una memoria en particular (Stern, Winn, Lorenz & Marchesi, 2013).

Bajo ese contexto de luchas, en este artículo, me pregunto especialmente por las representaciones que construyen jóvenes estudiantes de quinto de secundaria de un colegio público de Lima (San Juan de Lurigancho) en torno a la violencia de los 80 y 90. La data que analizo proviene de tres grupos focales que organicé dos semanas antes de que se desarrollara el tema en el aula; el propósito general fue conocer aquellas memorias que se elaboran desde los sectores excluidos de la sociedad. En sus relatos, estos jóvenes cuentan que

1. El presente estudio es una adaptación del tercer capítulo de mi tesis de maestría en Lingüística (Pontificia Universidad Católica del Perú), en el que analizo los discursos sobre la violencia que manejan los estudiantes de un colegio estatal. En la tesis, también, reviso cómo ese período es representado en los textos escolares de Ciencias Sociales producidos por el Estado para alumnos del quinto de secundaria de las escuelas públicas del país (Fernández, 2015).

son hijos/as de víctimas directas de ese período y marcan discursivamente esa relación identitaria (Bucholtz & Hall, 2005) a través de expresiones como «a mi mamá también le pasó», «mi papá estuvo allí», «a mis tías las trajeron al penal», «mi papá vio todo», «mi tía me contó», etc. Cabe precisar que sus parientes y miembros de su comunidad migraron, en su mayoría, de Ayacucho, catalogada como una de las principales zonas de conflicto (CVR, 2014a). Estos colegiales, mientras dan cuenta de los hechos –como mostraré más adelante–, construyen a sus familiares como víctimas inocentes de la violencia, y, para ello, se valen de estrategias intertextuales que les permiten recontextualizar las voces de su entorno familiar y comunal.

Esas memorias privadas son actualizadas desde espacios periféricos de la sociedad, y constituyen relatos alternativos y directos que retan a los discursos oficiales (Pollak, 2006 [1989]). A diferencia de lo que se puede encontrar en los textos escolares² distribuidos por el Ministerio de Educación, esta memoria expone narrativas en las que no se favorece ni exculpa a los actores estatales de las prácticas violentas que estos encabezaron (Fernández, 2015); por el contrario, sus relatos asumen un tono de denuncia. Este tipo de memoria, denominada por Pollak (2006 [1989]) como «memoria subterránea», no cuenta normalmente con dispositivos masivos de difusión, como las publicaciones, por ejemplo, sino que se vale del recurso oral para contar su verdad, y de las condiciones externas (restablecimiento del orden democrático, de la capacidad de escucha, del activismo de grupos sociales, etc.) para emerger de la clandestinidad a espacios visibles (Pollak, 2006 [1989]; Jelin, 2012).

Ahora bien, con el presente estudio, no pretendo llegar a generalizaciones, pues se trata de un estudio de caso. Tampoco, podría expandir ligeramente la idea de que todos los hijos de las víctimas conocen ese pasado reciente, debido a que una conducta también esperable de personas expuestas a experiencias dolorosas es la tendencia al mutismo como mecanismo para sobrellevar el

-
2. En los textos escolares que analizo (emitidos durante los gobiernos de Toledo, García y Humala), constato que refuerzan una «memoria dominante» de la época, porque (re)construyen un pasado alineado con los intereses y subjetividades de los sectores hegemónicos. Esto se debe principalmente a cuatro aspectos: 1) difunden un discurso que normaliza las prácticas violentas producidas a lo largo de la historia peruana; 2) justifican o mitigan las responsabilidades del Estado y FF.AA. frente a la transgresión de los DD.HH.; 3) muestro cómo los significados y el sentido histórico pueden ser «fácilmente» manipulables al advertir que una de las editoriales responsables de la producción de dichos textos purga cierta información que, en su primera edición, comprometía la imagen política de un expresidente; y 4) los textos enfatizan un discurso que da cuenta principalmente de los hechos ocurridos en la capital, lo que podría generar la idea de que esta fue la principal zona de conflicto durante el período (Fernández, 2015). Resultados similares también son encontrados en los análisis de textos escolares –sobre las dictaduras en el Cono Sur– que hicieron Oteiza (2006), sobre Chile; Achugar et al. (2011), Uruguay; Atienza (2007), España; y D’Alessandro (2014), Paraguay.

trauma (Pollak, 2006 [1989]; Ricoeur, 2000). De otro lado, sí me anima la idea de ayudar a comprender cómo la memoria histórica sobre la violencia de los 80 y 90 se orquesta en las generaciones jóvenes cuya realidad familiar los acerca más a ese pasado. Considero importante que se escuchen, e integren esas voces y demandas que alertan de una crisis en los valores humanos y en la convivencia democrática, puntos neurálgicos en la formación ciudadana que la escuela debe garantizar con el fin de formar jóvenes críticos que les sepan hacer frente a discursos que embanderan la violencia.

2. Haciendo memoria de la violencia (1980-2000)

Según el informe de la CVR (2004a), el principal desencadenante del período de violencia fue SL³, que en mayo de 1980 le declaró la guerra al Estado peruano y, consecuentemente, al sistema capitalista (Manrique, 2002). Así, SL irrumpía la reinstauración democrática tras doce años de dictadura militar. De 1980 a 1984, la violencia se concentró en Ayacucho, donde los senderistas, encarnados en la figura de su líder Abimael Guzmán, formaron bases de apoyo para consolidar la lucha armada. A partir de 1984, la violencia se expandió a distintos puntos del país y, en ese año, se sumó el grupo subversivo MRTA. SL se incrustó en las universidades y escuelas públicas, fábricas, barrios pobres con el fin de reclutar militantes. Su discurso de igualdad representaba para los sectores desfavorecidos una oportunidad para escalar económica y socialmente (Contreras & Cueto, 2013). Con el apoyo del narcotráfico, los recursos y radio de acción de SL y el MRTA se incrementaron notoriamente.

SL empleó sistemáticamente métodos de extrema violencia y terror contra la población indígena, en su mayoría, quechuahablantes. Según la CVR (2004a), incurrieron en aniquilamientos selectivos, secuestros, desapariciones, violencia sexual, tortura, desplazamientos forzosos, etc. En 1983, el entonces presidente Belaúnde convocó a las Fuerzas Armadas para enfrentar a los subversivos, hecho que marcaría en la historia peruana «una cruenta guerra civil que causó devastación y zozobra» (Contreras y Cueto, 2013). Por su parte, la CVR (2004a) señala que el aparato estatal perpetró ejecuciones extrajudiciales, torturas, desapariciones forzadas, detenciones arbitrarias, violaciones sexuales, etc., como parte de una política contrasubversiva que estuvo reglamentada desde los altos mandos de las Fuerzas del Orden (Mora, Rospigliosi, Abad & Basombrío, 2001; Manrique, 2002; Portocarrero, 2012).

Solo entre 1983 y 1985, se registró el mayor número de víctimas fatales y violaciones de los derechos humanos de todo el período, en que Ayacucho fue el principal escenario sangriento. Únicamente, en esa parte del Perú, se reportaron más de 26 mil víctimas (CVR, 2004a). Una vez culminados los 20

3. SL se conformó a partir de las sucesivas escisiones maoístas que experimentó el Partido Comunista a fines de los 60 y comienzos de los 70, e irrumpió en 1980, cuando proclamó el inicio de la lucha armada.

años de violencia y el gobierno dictatorial de Fujimori (1990-2000), se creó la CVR, cuyo objetivo principal fue esclarecer lo acontecido y proponer recomendaciones. Sería la primera vez que desde un marco oficial se encomendaba públicamente el ejercicio de hacer memoria⁴.

3. Enfoque y metodología

El trabajo de campo se realizó en el año 2013 en un colegio estatal-urbano de San Juan de Lurigancho⁵. En este, se imparten dos niveles de educación básica regular: primaria (mañana) y secundaria (tarde). La población estudiantil de quinto de secundaria contaba con 22 matriculados, cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 17. Estos jóvenes participaron de esta investigación y, como se señaló líneas arriba, sus padres fueron víctimas de la violencia. Por tal razón, migraron a Lima de las regiones de Ayacucho (principalmente), Junín, Áncash y San Martín, y se asentaron en Lucanapampa⁶. Las visitas al centro educativo las realicé en junio, julio y agosto. Al inicio, observaba algunas actividades extracurriculares con el fin de generar un ambiente de empatía y confianza. En una cuarta visita, organicé los tres grupos focales⁷, pues tenía planeado recoger los saberes de los alumnos antes de que se desarrollara formalmente el tema en el aula. Cada grupo interactuó por 40 minutos aproximadamente. Esta información fue grabada en audio y transcrita. Las interacciones giraron básicamente en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó en el período de la violencia/terrorismo?
- ¿Por qué sucedió aquel período?
- ¿Cuál fue el rol del Gobierno/Estado?

-
4. Los estudios de la memoria constituyen uno de los fenómenos políticos y culturales más sorprendentes de las sociedades occidentales de las últimas décadas del siglo XX. Con este fenómeno, se busca fundamentalmente prevenir escenarios como el Holocausto de la Segunda Guerra Mundial (Huyssen, 2000).
 5. En abril, me entrevisté con la directora y le presenté por escrito el proyecto de investigación, ya aprobado por mi asesora de tesis, Virginia Zavala. En este, se le informaba —entre otros detalles— los objetivos, la metodología y el calendario de actividades. En concreto, iba a trabajar grupos focales, presenciar las sesiones de clase sobre el tema y verificar el uso que se les daba a los textos escolares en el aula. Asimismo, comuniqué al profesor del curso y a los alumnos sobre la investigación para solicitar sus consentimientos. Los estudiantes mostraron, desde el inicio, un enorme interés en colaborar, pero debían consultar previamente a sus padres. En todos los casos, hubo aceptación y garanticé la confidencialidad de sus identidades. Los nombres de los alumnos, escuela y comunidad donde viven han sido cambiados.
 6. Este nombre es ficticio, pero representaría a un lugar ubicado en San Juan de Lurigancho.
 7. Cada grupo estaba conformado por seis alumnos que fueron elegidos aleatoriamente, y asegurando de que haya tanto mujeres como hombres en los grupos.

Estas interrogantes orientaban a que los colegiales abordasen las causas, el desarrollo y los actores sociales de aquel período. Indagué por la función del Gobierno, pues quería sopesar la capacidad mediática (producción y distribución del conocimiento) que goza el discurso oficial (Fairclough, 1992, 2003a). Ahora bien, para el estudio de las representaciones, empleo el Análisis Crítico del Discurso (ACD). El ACD puede ser entendido como una apuesta teórica y metodológica a la vez. Como teoría, ofrece el marco para comprender cómo el lenguaje en uso (discurso) evidencia aspectos del orden social; en ese sentido, el lenguaje constituye una práctica social con la que se construyen, reproducen o transforman las estructuras sociales. Como método, propone analizar el discurso en tres dimensiones: (i) análisis textual; (ii) análisis de los mecanismos de producción, distribución y consumo; y (iii) análisis de la relación entre el lenguaje y el poder (Fairclough, 1992, 2003b; Van Dijk, 2000; Wodak y Meyer, 2003). Dentro del estudio, analizo las estrategias intertextuales, que me permiten identificar qué fuentes seleccionan los estudiantes y bajo qué finalidad las citan; analizo, así también, el sistema de transitividad (Halliday, 1994) y los mecanismos de evaluación (Martin, 2000)⁸.

4. El Perú bajo el dominio terrorista

Ante la pregunta «¿Qué pasó en la época del terrorismo?», los estudiantes ofrecían respuestas en las que representaban a los grupos subversivos como agentes de procesos negativos. Según sus discursos, los terroristas profesaban soberanamente autoridad y dominio no solo sobre la sierra peruana y sus víctimas, sino también sobre las autoridades. Los jóvenes recontextualizan, a partir de citas indirectas, los testimonios de sus familiares con dos finalidades: narrar el terror y abuso que experimentaban los pobladores a manos de los subversivos, y, por otro lado, denunciar la desidia e inoperancia de las instituciones estatales ante el contexto de violencia. Observemos el siguiente pasaje⁹:

8. Con la transitividad, estudio cómo se construyen la agencia y las responsabilidades de los actores sociales, mientras que, con el sistema de evaluación, analizo los recursos léxico-gramaticales y discursivos que seleccionan los estudiantes como evidencia de sus posicionamientos ideológicos.

9. Para la transcripción de todas las interacciones, se ha seguido el sistema GAT:

.	Entonación descendente
?	Entonación ascendente
:	Sílaba alargada
MAYÚSC	Acento muy enfático
(...)	Sección ininteligible
[texto]	Información para clarificar
>palabra<	Habla rápida
A: [Superposición de dos o más hablantes
B: [

Extracto 1:

Enzo: de la parte de Huancayo, bueno por lo que me han contado: mi familia es que los terroristas también habían llegado a Huancayo y la cuestión es que las personas no podían salir de sus casas a partir de las de la tarde porque a esas ya andaba el terrorismo. no no había mucha autoridad y cuando había asesinatos, en plena plaza, e: cuando recién venían los policías esos, los terroristas se escondían en los cerros y cuando los iban a buscar, no los encontraban ya pues y eso era casi diario porque cada día bajaban porque se escondían en la parte de los cerros. y bajaban y las personas tenían miedo de caminar a cierta horas, a partir de las 6 cuando recién se ocultaba el sol. o sea caminaban con miedo, con miedo a que un terrorista esté por allí porque autoridades no no no había autoridades en la parte de Huancayo.

Se observa que Enzo posiciona a los terroristas, término con el que él y sus compañeros refieren a los agentes subversivos –y que también es empleado en el discurso oficial y en sistema legal–, como sujetos responsables de generar pavor entre la población huancaína. Según su discurso, estos «andan», «asesinan», «se esconden» y «bajan» de los cerros a su libre albedrío, de forma que los pobladores no pueden revertir la situación de ver vulnerado su derecho al libre tránsito. Es interesante notar cómo en su discurso construye reiteradamente una relación tripartita entre las entidades «miedo», «terrorista» y «autoridad»: la sensación de miedo hacia los terroristas parece surgir como consecuencia de la falta de autoridades. Al respecto, el miedo fue una condición naturalizada en el país no solo de lado de las fuerzas insurgentes, sino de las contrainsurgentes. Según Burt (2011), el gobierno de Fujimori instauró una política del miedo como instrumento para impedir que la sociedad civil se movilizara y rechazara públicamente la violencia de ambos bandos, y, como consecuencia de lo anterior, los peruanos sintieran que era una figura indispensable en la lucha contra el terrorismo.

En la representación de Enzo, se observa a un Estado incapaz de frenar el terror; si bien este es agente de los procesos materiales¹⁰ «llegaban», «ir a

10. Los procesos se enmarcan dentro del análisis de la transitividad, que estudia el sistema léxico-gramatical (Halliday, 1994). Dentro de una cláusula, es esperable encontrar procesos (mentales, materiales, verbales, relacionales, existenciales) y participantes (agentes, pacientes, experimentadores, etc.). Los procesos materiales («comprar», «agarrar», «hacer», etc.) seleccionan necesariamente a un agente que lleve a cabo la acción y opcionalmente a un paciente que la «sufra». Por su parte, los procesos mentales («concientizar», «pensar», «ver», etc.) requieren de un participante humano

buscar» y «encontraban», no logra detener las acciones subversivas. Así, los insurgentes son representados como sujetos que operan asertivamente en desavenencia de las políticas contrasubversivas del Gobierno (Manrique, 2002; CVR, 2004a; Degregori, 2010; Portocarrero, 2012). Un caso similar es el que se analiza a continuación:

Extracto 2:

Miguel: en esa época pasó muchas cosas porque pasó muertes,
violaciones en las mujeres que violaban
mejor dicho, los terroristas entraban así a los hogares
y mejor dicho lo sacaban no?
de lo que estaban descansando y a veces abusaban de las mujeres
y también por ejemplo cuando habían. por ejemplo
por ejemplo una parte o sitio donde se
decía la zona roja, no podía ingresar: mejor dicho
la ley no? la policía no?

La CVR (2004a) afirma que la violencia sexual fue una práctica común y sistemática durante el período. Aproximadamente, 527 mujeres, en su mayoría ayacuchanas, denunciaron ser víctimas de este tipo de violencia: un 83,46 % de los casos se les imputaron a las Fuerzas Armadas; y un 11 %, a los grupos de SL y MRTA. En este caso, Miguel atribuye agencia a los terroristas: «entraban», «sacaban», «abusaban», y, en su relato, las víctimas no pueden ejercer ninguna resistencia. En ambos extractos mostrados, es recurrente el uso del adverbio «no» como huella de la incapacidad del aparato estatal. En el siguiente fragmento, una estudiante narra el abuso sexual que padeció su pariente.

Extracto 3:

21. Rosa: a mi mamá también le pasó?
22. mi abuelita tenía en la ciudad
23. una vivienda , una casa.
24. Lucía: ya:
25. Rosa: una casa este: su mamá de mi
26. mamá alquilaba a los: este: turistas así (...)
27. y uno de ellos era un terrorista, bueno tres terroristas eran
28. Lucía: ya::

consciente que sienta, piense y/o perciba algo, mientras que los relacionales («ser» o «tener») vinculan dos entidades. Finalmente, los existenciales («ser», «existir», «ocurrir», etc.) denotan existencia de algo; y los verbales («decir», «hablar», etc.), a lo que los actores dicen.

29. Rosa: una vez mi abuelita le dice a mi mamá que vaya cuidar la casa a la
 30. ciudad
 31. mi mamá va tranquila. como: cobrando también, este: lo que deben
 32. no?
 33. mi mamá tocando así las puertas este:
 34. >ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas<
 35. a mi mamá la agarraron y la violaron
 36. Lucía: ya:
 37. Rosa: no dejaron nada, se llevaron todo del cuarto. las camas, las mesas
 38. todo

La alumna intertextualiza el ultraje sexual de su madre, que, desde mi entender cobra cierta prominencia en su memoria de la época, pues emerge inmediatamente frente a la pregunta «¿Qué pasó en la época del terrorismo?». En términos de la estructura narrativa laboviana¹¹, esta joven ofrece una *orientación* de los participantes y del ambiente (ciudad, casa, vivienda, alquiler), e identifica a su madre ejecutando eventos: «va [caminando] tranquila», «cobrando», «tocando» las puertas. Antes de narrar la etapa de *complicación*, la violación misma, brinda rápidamente (representado por los signos oblicuos abiertos «> <») una aclaración que busca mitigar el grado de involucramiento y responsabilidad de sus parientes: «>ni mi mamá ni mi abuelita sabían que eran terroristas<». En la memoria de Rosa, existe una joven que es «agarrada» y abusada aun cuando está, supuestamente, bajo la protección y seguridad que uno podría encontrar en su propia casa. La imagen de la casa se repite claramente hasta en cuatro oportunidades, pero es consignada como un lugar inseguro, al que también hay que cuidar (líneas 29, 37, 38). Esa serenidad e inocencia de la víctima (líneas 29-33) es resquebrajada al final.

Como muestra de desaprobación frente a lo sucedido, la estudiante emplea formulaciones de caso extremo. Este tipo de recurso lingüístico refiere a términos categóricos, como «todo», «nada», «ninguno», «cada», «absolutamente», etc., cuyo fin es defender o justificar una descripción o evaluación que podría ser desafiada por otros (Pomerantz, 1986; Edward, 2000). Entonces, una narración así de contundente es difícil que sea cuestionada por la audiencia: «no dejaron nada; se llevaron todo del cuarto, las camas, las mesas, todo». Cabe anotar que la estudiante no solo narra este episodio familiar para denunciar el abuso de los terroristas en términos del robo de la dignidad de la madre, sino también para reclamar el robo de bienes tangibles.

11. Según Labov (1999), una narración presenta la siguiente estructura: resumen, orientación, complicación, coda y evaluación. El resumen sintetiza la historia; la orientación contextualiza el tiempo, el lugar de los hechos, los participantes y la situación; la complicación cuenta la acción que desencadena la historia; la coda plasma el desenlace; y la evaluación ofrece la razón por la cual se narra.

Hasta este punto, ser víctima significaba ser miedo, inocente, vulnerable, incapaz, pasivo, en contraste con lo que connotaba ser un terrorista (libre, asesino, esquivo, abusivo, poderoso, fuerte, activo, inmoral, ladrón) o un agente estatal (incompetente, incapaz, ausente). El hecho de que estos estudiantes intertextualicen las voces de sus familiares les permite, por un lado, producir un efecto de objetivación de sus discursos (Fairclough, 1992), y, por otro, identificar a los responsables de forma convincente.

5. La identidad terrorista de los agentes estatales

Cuando se preguntó por la actuación del Gobierno, los estudiantes relataron distintas historias en las que construían a los actores estatales (policías, militares y un expresidente) como responsables de prácticas negativas. En esta sección, mostraré que los representan como grupos análogos a los terroristas, puesto que los procesos materiales que les adjudicaron a estos últimos (matar, llevar víveres, saquear, abusar de las mujeres) –según se pudo advertir en el acápite anterior– también son realizados por las fuerzas estatales. Imputaciones directas como las que señalan Leydi («más bien ellos mismos [Estado] mandaron a matar») o Lisa («Fujimori también está preso porque ya salió a la luz que él mandó a matar a todos los presos») difieren claramente de la forma como se responsabiliza al Estado en los textos escolares; en estos, se justifican o invisibilizan su actuación condenable (Fernández, 2015).

Extracto 4:

250. Lucía cómo actuó el Estado?, el Gobierno?
 251. Manuel: una parte también los militares tuvieron culpa también
 252. porque ellos también hacían lo mismo que los terroristas
 253. o sea ellos hacían como (...)
 254. dijeron que eran zonas rojas en esos lugares
 255. (...) o sea zonas rojas, ellos iban y buscaban también
 256. se metían a las casas
 257. hacían lo que querían con las mujeres
 258. Lucía: con las mujeres
 259. Manuel: mataban a sus familias
 260. hacían lo mismo que los terro[ristas]
 261. Rosa: [los terroristas]

Para Manuel, los militares son autores de prácticas censurables: «hacían lo que querían con las mujeres», «iban y buscaban [a sospechosos, terroristas]», «se metían a las casas», «mataban a los familiares [de las mujeres]». En efecto, ante la pregunta, Manuel no responde aludiendo a acciones positivas, sino que inmediatamente señala el grado de responsabilidad del Gobierno –«una parte también los militares tuvieron culpa»– y los vincula con acciones perniciosas

cometidas por los insurgentes. Para sostener el símil, el estudiante emplea estratégicamente el conector causativo «porque» y el de aclaración «o sea» (líneas 251, 253). Esta vinculación se ve reforzada con el alineamiento que se construye entre Manuel y Rosa (líneas 260, 261), hecho que podría leerse como un consenso entre ambos para representar a los del Gobierno como similares a los terroristas. El siguiente extracto también identifica una actuación negativa de los agentes estatales.

Extracto 5:

47. Roxy: mi mamá me comentó que ella estaba viviendo en la selva
 48. uno no podía salir a partir de las 5 de la tarde
 49. esa hora los militares entraban a las casas y los botaban las puertas
 50. los militares les pedían cupos, plata les pedían sino los amenazaban de
 51. llevar a sus hijos
 52. mi abuelita tenía que pagar cupos pues si no se llevaban a sus hijos
 53. toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los
 54. militares
 55. Lucía: los militares cobraban cupos:
 56. Roxy: para que no se llevaran a la gente para que les ayude ayu[de a:
 57. Miguel: [enfrentar el
 58. terrorismo
 59. Lucía: ya ok
 60. tu familia, tu abuelita es de la selva? De qué parte de la selva, Roxy?
 61. Roxy: en Satipo, Chanchamayo.
 62. Lucía: ya, allí ella vivió el terrorismo.
 63. Roxy: las calles eran invadidas por los militares a partir de las 5,
 64. y entraban a las casas sin importar nada
 65. les llevaban todo,
 66. las tienditas eran saqueadas
 67. les llevaban todo arroz, azúcar, leche
 68. les llevaban todo

En este fragmento, Roxy narra por medio de una cita indirecta («mi mamá me comentó») la violencia que su familia experimentó en Satipo. La época traumática que padecieron sus predecesoras se plasma en los distintos atropellos perpetrados por los militares. Estos son agentes de procesos materiales cuestionables: «entraban a las casas», «botaban las puertas», «pedían/cobraban cupos», «amenazaban de llevar a sus hijos», invadían calles, saqueaban tienditas, se llevaban víveres. El nivel de abuso militar es detallado y evaluado negativamente a través de una cadena léxica de formas verbales en pretérito imperfecto (entraban, botaban, pedían, amenazaban, etc.) que recrean los hechos como prácticas comunes y suspendidas en el tiempo. A su vez, se vale de formulaciones de caso extremo (líneas 53, 64, 65, 67, 68) para otorgar un carácter de veracidad a lo que cuenta.

Al tratarse de sus parientes, el discurso de la estudiante podría ser leído como un relato de acusación y sanción hacia los agentes estatales, el que, asimismo, es reforzado con una aclaración: «toda la época que estuvo el terrorismo, los que cobraban eran los militares». Curiosamente, esta precisión deja entrever una comparación implícita: los terroristas no cobraban. Bajo esta figura del militar ladrón, los estudiantes pueden reconstruir en sus modelos mentales al terrorista y al militar como sujetos análogos. Como se observó también en los extractos 3 y 4, ambos actores sociales ejecutaron las mismas prácticas: saquean, se llevan todo, abusan de las mujeres.

El siguiente fragmento retrata en toda su dimensión la memoria subterránea. En esta, se identifica con nombre propio a un expresidente y se lo culpa de la matanza de presos en el penal Castro Castro. La CVR (2004b), al respecto, afirma que 42 internos del establecimiento penal de máxima seguridad Miguel Castro-Castro fueron ejecutados extrajudicialmente por agentes del Estado durante una operación militar de traslado de internos realizada entre el 6 y 9 de mayo de 1992¹². Asimismo, resultaron heridos centenares de reclusos. Revisemos el siguiente recuento.

Extracto 6:

69. Lisa: Eso dice que el presidente::?
70. El que está ahorita
71. Miguel: Fujimori?
72. Lisa: Fujimori, él los mandó a matar [a los presos]
73. Lucía: él los mandó a matar?
74. Lisa: sí
75. Lucía: cómo sabes que él los mandó a matar?
76. Lisa: porque: mi papá me contó que cuando estaba ahí en el penal¹³,
77. antes de que lo suelten o sea dijeron que a todos los preso-
78. o sea a todas las personas que los habían agarrado les iban a dar
79. libertad
80. y: entonces faltando un mes, una semana, creo que me contó mi papá
81. agarraron y dice que Fujimori fue al penal mismo
82. Lucía: así Fujimori? El presidente?
83. Lisa: fue al penal allí mismo
84. él entonces agarró y tenía a tod- todo los policía tras de él y

12. Hechos similares también se produjeron en octubre de 1985, el cual dejó 30 internos muertos del penal de Lurigancho, y en junio de 1986, en que se perpetraron masacres en 3 establecimientos penitenciarios de Lima (El Frontón, Lurigancho y Santa Bárbara), con un saldo de aproximadamente 274 muertos (CVR, 2004b).

13. La estudiante Lisa cuenta que su padre fue recluido injustamente en el penal Castro Castro por quince años, dado que la Policía lo sindicó como terrorista por ser de origen ayacuchano –imaginario en el que me detendré más adelante–.

85. los mandó a que bajaran a toditi::tos de las celdas
 86. [y los tiraron allí en el pampón
 87. Miguel: [los militares lo mataron (...)
 88. Lisa: >y él estaba allí presente cuando él los mató<
 89. o sea lo:s tira[ron al piso y para que no lo vean
 90. Lucía: [a los presos
 91. Lisa: sí y o sea para que que no los vean quién les está matando
 92. les decían entonces que se pongan la cabeza hacia el piso
 93. y entonces empezaron a matar[los a todi::tos de un porrazo
 94. Miguel: [(imita el sonido de una ametralladora)
 95. Lisa: o sea algunas personas lograron ver quién estaba mandando a
 96. hacer esas cosas

Propongo analizar el fragmento desde tres aristas: (i) la responsabilidad de Fujimori en la matanza del penal, (ii) el nivel de detalle presente en la narración y (iii) la función de la estrategia de intertextualidad. Respecto del primer punto, Lisa otorga agencia al exmandatario Fujimori mediante oraciones en voz activa, como «él los mató» y «él los mandó a matar», así como a través de los procesos materiales «mandar» (a matar/a que bajaran), «mató», «fue» (al penal) y «agarrar». Como se puede observar, para la estudiante, Fujimori es el responsable intelectual y material de los asesinatos, hecho que se corrobora aún más cuando se produce un desalineamiento en la conversación (líneas 87, 88). Su compañero Miguel brinda la opción «los militares lo mataron», pero ella no acepta la cláusula ofreciéndole inmediatamente el enunciado «y él estaba allí presente cuando él los mató». La enmienda propuesta no solo contempla la presencia del expresidente en el lugar de los hechos, sino su autoría: «él los mató» (línea 88), afirmación que no es negociable para la estudiante.

Por otro lado, llama la atención el nivel de detalle con el que es narrada la matanza (líneas 83-86, 88-89 y 91-93). Para Van Dijk (2000), el exceso de información en la narración puede influir negativa o positivamente en un grupo determinado; en este caso, la minuciosidad descrita compromete más a Fujimori, hecho que es reforzado mediante el creciente uso de formulaciones de caso extremo (seis veces): «todos», «toditos». En algunos momentos, la prosodia (sonidos alargados, «to:dos», «toditi::tos») con la que son producidas las palabras alude a un abuso inconmensurable que la estudiante quiere construir y atribuir a la figura del expresidente.

Por último, es interesante notar cómo los jóvenes intertextualizan estratégicamente la voz de sus familiares. Por ejemplo, cuando se le pregunta a Lisa por la validez de la afirmación «Fujimori los mandó a matar», ella inmediatamente apela a su fuente primaria, que es su padre. El objetivo de apoyarse en esa memoria le permite recontextualizar los hechos y construir su relato como objetivo. Es decir, aseverar que alguien estuvo en la misma escena de lo acontecido constituye en sí misma una prueba casi irrefutable (línea 76).

tertextualmente, pues cuentan con saberes comunes. Esto es, las acciones deplorables que distintos estudiantes adjudicaron a los agentes estatales también se las atribuyeron a los grupos subversivos: ambos entran a las casas y roban, violentan a las mujeres, matan, son abusivos. Se observa, así, que estos colegiales disponen de significados compartidos y, cuando no, negocian sus memorias (Achugar, 2016; Acugar et al., 2011). Esas representaciones similares pueden obedecer a que cuentan con los testimonios de las víctimas; ello les permite, por ejemplo, representar a los miembros del Gobierno como grupos análogos a los «terroristas» y construir una categoría de sujeto perpetrador que incluye a ambos, y que refiere a aquel que atentaba sin reparo contra gente inocente (Manrique, 2002; CVR, 2004a; Degregori, 2010; Portocarrero, 2012).

6. Resistiendo la representación «ayacuchano terrorista»

Entre las distintas historias que narran los alumnos, cobra prominencia un tipo de representación que categoriza a todo habitante «ayacuchano como terrorista», que ellos atribuyen al discurso hegemónico. Esta representación prejuiciosa parece constituir un pretexto «natural» para maltratar a los migrantes de esa zona –como el encarcelamiento del padre de Lisa por ser de Ayacucho–. Así, sobre la base de esa representación, los colegiales construyen a los limeños –policías y un expresidente (extracto 6)– como los responsables de limitar a los ayacuchanos de toda oportunidad de acceso a una mejora de condiciones en la capital.

Extracto 7:

61. Lisa: Bueno a mí mi papá me contó que el terrorismo allá en Ayacucho era
62. muy era muy fuerte porque había bastante matanza, violaciones,
63. se los robaban a los niños para que vayan allá con ellos y para que
64. sean terroristas como ellos.
65. Lucía: ya:
66. Lisa: se los robaban a los niños, allí (...)
67. y este la gente luego se vino de Ayacucho más que nada hacia Lima
68. acá a Lima o a distintos departamentos se vinieron
69. pero la gente o sea al venir acá a Lima, fue muy duro para ellos
70. porque no tenían familiares la gran mayoría
71. entonces venían acá
72. este también era::
73. acá también había terroristas y entonces
74. cuando ellos empezaron a buscar trabajo para poder
75. sobrevivir, pero no, o sea, no les daban trabajo porque decía-
76. primero les preguntaba de dónde eran?
77. y si les decían que eran de Ayacucho, este (creían)
78. que también eran terroristas
79. un poco que los discriminaban

En este extracto, Lisa opta primero por recontextualizar la situación de violencia en Ayacucho. En su discurso, emplea el proceso relacional y existencial «era» y «había» respectivamente, que les dan un carácter de naturalidad a los eventos (Oteiza, 2006); así, el terror pasa a ser un estado normal en esa provincia¹⁴. Es interesante, a su vez, notar que el horror al que refiere la estudiante puede incluso ser intensificado a través de adverbios y adjetivos: «muy», «muy fuerte», «bastante». En efecto, en Ayacucho, se registró el mayor número de muertos (26.259) y desaparecidos durante el período de violencia (Manrique, 2002; CVR, 2004a).

Ahora bien, como un mecanismo para huir de aquel panorama negativo, los pobladores optaron por migrar a la capital y a otros puntos del país; no obstante, según la representación de Lisa, un cuadro de violencia similar se repite: «pero la gente, o sea, al venir acá a Lima fue muy duro para ellos», «un poco que los discriminaban». Ser ayacuchano, desde luego, no solo fue complejo en «la tierra misma», donde la violencia detonaba, sino fuera de ella, como también se narra a continuación.

Extracto 8:

78. Manuel: ah: a mí contaron que:
 79. o sea cuando la gente venía de: allá Ayacucho a hacia acá Lima
 80. eran cuando venían a buscar trabajo. para buscar un hogar
 81. para que vivan acá eran así como discriminados porque pensaban que
 82. todos los Ayacuchanos eran así como. terroristas
 83. como si fueran terroristas,
 84. o sea los incluían en un solo saco a todos y
 85. Lucía: >quiénes, quiénes los in-<
 86. Daniela: [>los limeños<
 87. Manuel: [o sea los de Lima
 88. gente que tenían trabajos acá en Lima y cuando venían
 89. personas de Ayacucho, le presentaban su . hoja de reporte donde
 90. decían de dónde eran eh: porque si decían que eran de Ayacucho
 91. ellos pensaban que eran terroristas y por eso algunas veces no les
 92. daban trabajo
 93. Lucía: ya. eso tú sabes, por qué? quién te comentó?
 94. Manuel: en esta parte de acá . en esta zona de Lucanapampa viven bastantes
 95. personas que son de Ayacucho
 96. Lucía: en esta zona de Lucanapampa, la mayoría son pobladores
 97. de Ayacucho, no?
 98. Manuel: eh: la mayoría se han localizado acá

14. Junto con Ayacucho, los departamentos de Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y San Martín suman el 85 % de un total de 69.280 víctimas reportadas a la CVR (CVR, 2004a, p.21).

99. Rosa: >por eso le dicen Lucanapampa<
100. Lucía: sí pues, no?
101. y tu familia es de Lucanapampa?
102 Manuel : no, me contó una señora que tiene su internet pues
103. su hijo tiene su internet pues y su mamá es de Ayacucho

La temática de un futuro mejor reaparece. La agencia del ayacuchano reflejado en los procesos materiales «buscar» (trabajo, un hogar) es negada a causa del imaginario «ayacuchano terrorista». Esta identidad otorgada por el capitalino, según Lisa y Manuel, resuena en actos discriminatorios, como el negarles el acceso a un trabajo, que dada la condición de migrantes era imprescindible. Ambos estudiantes señalan que los de la capital segregaban a los ayacuchanos, porque los consideraban terroristas. Esta estigmatización se concibe como resultado de imaginar históricamente a la sierra, en general, como un espacio violento, no moderno, degradado, vacío, exótico, e ingobernable (Vich, 2010). Los distintos pasajes de revueltas y violencia ocurridos en Ayacucho –la Revuelta de la Sal, por ejemplo–, asentadas aún más con el conflicto de los 80, legitiman representaciones prejuiciosas que la construyen como una zona agónica por antonomasia (Fernández, 2015). La condición de violencia que se le atribuye a Ayacucho es indexada a su gente: un ambiente de terror solo puede generar «terroristas». Incluso, en ese entonces, el imaginario «ayacuchano terrorista» regulaba las políticas antiterroristas. De acuerdo con la CVR (2004a), la Dirección Nacional de Terrorismo (Dincote) contemplaba un perfil senderista: ayacuchano, con estudios superiores, edades entre 20 y 39, quechuahablante.

Por otro lado, es interesante resaltar que en su discurso Manuel busca distanciarse de la identidad ayacuchana al afirmar que «en esta zona de Lucanapampa viven bastantes personas que son de Ayacucho». Ese distanciamiento se percibe, a su vez, cuando rechaza el ofrecimiento que lo posiciona a él y a su familia como potenciales pobladores ayacuchanos: «¿Y tú familia es de Lucanapampa?/ no me contó una señora (...) que es de Ayacucho». Él se refiere a los habitantes de Lucanapampa como terceros («gente», «personas», «señora»); así evita que, por extrapolación, la audiencia los etiquete dentro de la representación de «ayacuchano terrorista». Sin embargo, no solo se aleja de la identidad ayacuchana, sino también de la identidad limeña, pues marca su deslinde a través del nombre «gente» o del pronombre «ellos». Resulta, evidentemente, complejo poder autoidentificarse con ambas identidades (discriminador, discriminado), debido a que socialmente ambas categorías tienen una carga negativa; en consecuencia, uno podría mostrar resistencia a ser reconocido como un sujeto marginal o como un sujeto discriminador. Desde ese punto de vista, el estudiante prefiere permanecer en un espacio de indeterminación para evitar ser cuestionado en cualquiera de los casos.

7. ¿Y por qué sucedió la violencia política?

Los alumnos también ofrecen interpretaciones de por qué surgió la violencia política. El análisis revela que el factor generador, según los jóvenes, fue principalmente la discriminación y la desigualdad. Este problema social al que refieren encuentra un correlato en las fuentes académicas y oficiales que tratan de explicar las causas. Estudiosos –como Manrique (2002), Degregori (2010) y Portocarrero (2012)– afirman que, desde la Colonia, el Estado peruano se erigió como un ente excluyente y segregacionista, en el que el factor raza constituía un componente central de jerarquización social. Los indígenas estuvieron en el piso piramidal y, a partir de ello, marginados de los intereses nacionales. La discriminación también es reconocida en los textos escolares de Ciencias Sociales de quinto de secundaria como una de las causas de la violencia de los 80 y 90 (Fernández, 2015); sin embargo, la diferencia con el discurso de los estudiantes radica en que estos acusan directamente al Gobierno y a la sociedad limeña de ser los principales discriminadores.

Extracto 9:

221. Lucía: algo que recuerdas, por qué surgió, por ejemplo?
 222. Josué: por el gobierno?
 223. Lucía: ya, quién era el presidente en ese entonces?
 224. Enzo: >Alan García <
 225. Lucía: [Alan García, ya
 226. Todos: [(murmuran)
 227. Josué: no les importaba el pueblo
 228. Lucía: no les importaba el pueblo? Cómo así?
 229. Josué: no les importaba que (...)
 230. les daba las armas para que esa gente se protejan así solos

Para Josué, el Gobierno es el gestor de la violencia: surgió «por el gobierno» presidido por Alan García. Aunque esta respuesta no es una opción que convida a sus compañeros del grupo focal, por los susurros que realizan, tampoco es rechazada. Este estado de vacilación (línea 226) podría interpretarse como un aparente desacuerdo, pues, al parecer, tienen conocimiento de que la violencia no solo se circunscribió a ese gobierno. En efecto, los 20 años de violencia abarcaron el segundo mandato de Fernando Belaúnde (1980-1985), Alan García (1985-1990) y Alberto Fujimori (1990-2000). El estudiante sustenta su postura (el gobierno es responsable) con un argumento causal: «no les importaba el pueblo» y, por eso, «les daba las armas para que esa gente se protejan así solos». Al parecer, Josué estaría entremezclando dos eventos que podrían fácilmente estar separados en el tiempo: las causas que dieron inicio a la violencia y la actuación del gobierno durante el desarrollo de la misma. Al respecto, uno podría entender del discurso del joven que, en ambos contextos temporales, pareciera estar

presente una actitud de desidia de parte del Estado al prescindir del pueblo y al desatenderlo frente a un conflicto socialmente complejo.

En los extractos 10 y 11, los jóvenes aluden a una condición de desigualdad de clases y de discriminación que experimentaban las víctimas.

Extracto 10:

164. Lucía: y chicos a ver, por qué pasó esto?
165. Rosa: >creo que los terroristas querían igualdad<
166. creo todos querían que todos sean iguales a ellos
167. bueno también porque querían, mi abuelita me contó que
168. porque muchos los ayacuchanos los discriminaban los limeños
169. Lucía: los limeños a los ayacuchanos, ah, ya
170. Rosa dicen que de eso surgió.

La primera causa que postula la joven no se presenta con determinación, pues el proceso mental «creo» funciona como un modalizador que resta fuerza al enunciado: «creo que los terroristas buscaban una igualdad», aunque no queda claro a qué tipo de igualdad se refiere, porque también alude a buscar una similitud con los subversivos (línea 166). En la línea 168, se recontextualiza nuevamente la discriminación que, de acuerdo con la estudiante, padecían los ayacuchanos de parte de los limeños. Este planteamiento, en comparación con el primero (terroristas querían igualdad), es expuesto con mayor contundencia al intertextualizar la voz de su pariente y al citar la expresión «dicen», que alude a un saber generalizado. Ahora bien, es importante recordar cómo la identidad del ayacuchano como ser marginado no solo está presente en la etapa de desarrollo de la violencia, como se mostró en los extractos 6, 7 y 8, sino que se ha convertido en un patrón histórico: es causa, pero también forma parte del proceso. En términos de Manrique (2002), la discriminación podría muy bien ser «una consecuencia de la crisis cuanto un componente fundamental de la misma». Para ir cerrando, ofrezco un fragmento en el que se extrapola el pasado reciente al contexto actual.

Extracto 11:

150. Lucía: Por qué pasó la época del terrorismo?
151. Doris: será porque los terroristas querían que sean escuchados
152. querían que sean iguales todos.
153. No querían que haya la diferencia entre ricos y pobres.
154. Porque así, acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos
155. los más pobres,
156. otras zonas, los de más allá, Miraflores tienen plata
157. los de acá somos de clase baja, así pues

En este extracto, reaparece el problema de la desigualdad, hecho que legitima la acción subversiva: «porque los terroristas querían que sean escuchados,

querían que sean iguales todos, no querían que haya diferencia entre ricos y pobres». La estudiante no solo actualiza la exclusión que experimentaban los sectores empobrecidos de aquella época, sino que aprovecha lo vivido para demandar igualdad en el presente. Los jóvenes, actualmente, viven en Lucanapampa, localidad fundada por ayacuchanos migrantes de la violencia. Esta zona pertenece al distrito que posee, según Doris, a los habitantes más pobres y los confronta con quienes –para la alumna– están mejor posicionados económicamente (los de Miraflores). En ese sentido, la alumna entrecruza los tiempos históricos para sostener su representación dicotómica, que es compartida por «todos»: «acá saben que los de San Juan de Lurigancho somos los más pobres». De esta sección, vale advertir que estos jóvenes posicionaron a los grupos subversivos como agentes que «luchan por la igualdad», pero no así se refirieron a los del Gobierno y a la sociedad limeña, quienes –según ellos– actuaron de forma indiferente con las víctimas, mientras experimentaban la violencia en sus zonas de origen, y las discriminaban cuando migraron a la capital en «busca de paz».

8. Conclusiones y reflexiones finales

La escuela y los textos escolares, espacios clave para generar memoria histórica (Oteíza, 2011; Achugar et al, 2011; Jelin, 2012), no constituyen en esencia las únicas esferas y los únicos mecanismos con los que cuentan los jóvenes para definir y construir la historia nacional. Existen saberes que provienen y se configuran desde otros lugares de memoria (Nora, 1984), como los discursos que se transmiten en el entorno familiar, en la comunidad y/o los que se derivan de los medios de comunicación (Lemke, 1995; Rémond, 2007; Achugar et al., 2011; Oteíza, 2014).

Desde esos espacios alternativos, se puede (re)construir el pasado y posibilitar en las jóvenes generaciones una aproximación de los hechos históricos que les permitan comprender su presente e idealizar su futuro como nación. En ese sentido, por ejemplo, quienes no vivieron directamente el período de violencia tienen acceso a él por medio del canal oral que discurre natural e intergeneracionalmente en espacios privados (Halbwachs, 1968; Pollak, 2006 [1989]; Assmann, 2008; Welzer, 2010; Jelin, 2012; Achugar, 2016). Muchas de esas memorias son subterráneas, pues se elaboran desde los grupos minoritarios y excluidos de la sociedad, y se caracterizan por confrontar los relatos oficiales, como se evidenció en este estudio.

En el caso de los jóvenes que participaron en la investigación, la memoria de las víctimas constituye para ellos fuentes primarias y confiables con las que recontextualizan, significan y negocian los sentidos de ese pasado. Intertextualizan sus voces con más de una finalidad: detallar la violencia, buscar un sentido de identificación con las víctimas y –como consecuencia de lo anterior– denunciar categóricamente a los responsables. Los marcadores de tiempo, espacio, detalle, formulaciones de caso extremo, el léxico que seleccionan –

como parte de los recursos lingüísticos que emplean en su construcción discursiva– sugieren que conocen, aparentemente, los procesos y procedimientos de aquel pasado traumático.

En ese sentido, tanto los grupos subversivos, los agentes estatales como la sociedad civil limeña son evaluados negativamente. Los primeros son representados como sujetos temibles, abusivos, dominantes, esquivos, ladrones, asesinos, fuertes e inmorales, pero también son valorados positivamente al construirlos como sujetos que luchan por la igualdad y por la no discriminación. Los agentes estatales, por otra parte, son representados como incompetentes, incapaces, ausentes, abusivos, dominantes, ladrones, asesinos y discriminadores; curiosamente, en ningún caso, fueron evaluados de forma positiva. En contraste, las víctimas son posicionadas como miedosas, indefensas, oprimidas, asesinadas, desesperadas, pobres, desempleadas y discriminadas. Ese es el retrato de los actores de la época construido por un grupo de estudiantes, quienes son hijos/as de víctimas de la violencia. En esa medida, la versión de la realidad tiene un punto de enunciación muy específico que se ancla en un lugar en la historia de la violencia política.

Este propósito de indagar en la memoria de jóvenes que no han vivido directamente la violencia política, pero que guardan un vínculo con las víctimas, nos permite conocer qué se transmite y cómo se construye intersubjetivamente la memoria histórica desde espacios no oficiales. A pesar de que se trata de una pequeña investigación, esta nos puede ofrecer algunas luces para fortalecer la formación ciudadana (libertad, respeto, no discriminación, autonomía, etc.) que la escuela debe promover (Guadalupe, 2015). Este grupo de jóvenes no solo reportan el grado de exclusión y violación de los derechos humanos que vivió una parte de la población peruana en el pasado reciente, sino que demandan deseos de justicia y reclaman también igualdad en el presente.

A partir de ello, cabe plantearse las siguientes preguntas, de modo particular, tomando en cuenta este tipo de población de estudiantes: ¿Cómo fortalecer una formación ciudadana sin entrar en contradicciones?, ¿cómo la escuela puede consolidar un discurso de fortalecimiento democrático y de respeto de los derechos humanos si tiene entre sus aulas a los hijos/as de las víctimas con sus memorias «frescas»? ¿qué posición debería asumir la escuela con aquellos estudiantes cuyos parientes fueron violentados no solo por los grupos insurgentes, sino también por representantes del mismo Estado?, ¿cómo los maestros deberían afrontar representaciones en las que los estudiantes posicionan a los terroristas también como hacedores de buenas acciones y a los del Estado como hacedores de acciones negativas?, ¿qué enseñar y cómo enseñar esa parte de la historia en las aulas? Sería válido replicar estudios similares en otros puntos del país con el fin de conocer las distintas representaciones de la violencia que pueden ofrecer otros estudiantes, e ir repensando cómo incorporar las distintas representaciones y memorias de la violencia en la formación escolar.

Una de las recomendaciones que plantea el Informe Final de la CVR es la lucha contra prácticas segregacionistas, dado que existió una estrecha relación

entre ser pobre y estar excluido socialmente, y convertirse en una potencial víctima de la violencia (CVR, 2004a). Sin embargo, la pobreza, la exclusión o discriminación son problemas que los mismos estudiantes reconocen que aún no han sido resueltos (también en Guadalupe, 2015). Este tipo de representaciones seguirán naturalmente reconstruyéndose y reconfigurándose, e influirán de alguna forma en las decisiones de los estudiantes como futuros ciudadanos (Jelin, 2002; Oteiza, 2006; Achugar et al., 2011).

Deseo finalizar advirtiéndole que la escuela debería ser un espacio para (de)/(re)construir críticamente la memoria histórica de una nación; sin embargo, debo comentar –a modo de plantear lo que aún falta por hacer– que, durante las observaciones de las clases en las que se abordaba el tema, sentí una preocupación al notar cómo las prácticas pedagógicas que empleaba el profesor del aula terminaban por anular y aturdir los saberes que estos jóvenes habían mostrado durante los grupos focales. Fuera del aula, esos estudiantes movilizaban un conocimiento amplio sobre el tema, pero, curiosamente, dentro de esta, era como si «partieran de cero». Esta anécdota podría sugerir que aún falta trabajar en las aulas el manejo pedagógico de la violencia: tarea compleja y pendiente.

Agradecimiento

Quiero agradecer infinitamente a Virginia Zavala, quien, con su gran profesionalismo y paciencia, me acompañó en el desarrollo de mi tesis, hoy fragmentada en este artículo. Sus críticas y comentarios siempre fueron pertinentes e iluminadores para poder seguir avanzando como investigadora. Asimismo, agradezco a la Sociedad de Investigación Educativa Peruana por el reconocimiento económico otorgado por mi tesis de maestría, en el marco del V Seminario Nacional organizado por la SIEP. Finalmente, quiero agradecer al director y al profesor por abrir las puertas a esta investigación y, sin lugar a dudas, mi agradecimiento a todos los/las estudiantes que me permitieron entrañarme en sus miedos, expectativas, subjetividades: en sus memorias.

Nota biográfica

LUCÍA FERNÁNDEZ BRAVO

Ees magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es profesora de cursos de redacción académica y de temas vinculados a la Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Pucp). Es miembro del grupo de investigación *Lenguaje en Sociedad* y del *Grupo de Investigación en Lenguaje, Cultura y Educación*. Sus principales áreas de interés se relacionan con el análisis crítico de textos escolares, estudios de memoria y violencia política, análisis crítico de discursos de la prensa y discursos políticos, literacidad académica y escritura en educación superior.

Referencias

- Achugar, M. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history. (Re)making our past*. New York: Palgrave Macmillan.
- Achugar, M., Fernández, A. & Morales, N. (2011). (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y Sociedad*, 1(4), 543-573.
- Achugar, M. & Oteiza, T. (2014). Recontextualización del pasado reciente: Prácticas sociales multisemióticas. Introducción. *Discurso y Sociedad*, Número especial de Discurso & Sociedad, 8(1), 1-11.
- Assman, A. (2008). Transformation between history and memory. *Social Research: An International Quarterly of Social Sciences* 75, 49-72.
- Atienza, Encarna (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 543-574. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- Burt, J. (2011). Quien habla es terrorista: La política del miedo. En J. Burt, *Violencia y autoritarismo en el Perú: Bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori* (pp. 315-349). 2ª edición. Lima: IEP / Asociación SER / Equipo Peruano de Antropología Forense (EPAF).
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR]. (2004a). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú*. Lima: CVR.
- _____ (2004b). *Los casos investigados por la CVR* (Tomo 7). Lima: Comisión de Entrega de la CVR.
- Contreras, C & Cueto, M. (2013). *Historia del Perú contemporáneo* (5ª ed.). Lima: IEP / Fondo de Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Universidad del Pacífico.
- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 37-56.
- Degregori, C. (2010). *Qué difícil es ser Dios. El partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980-1999*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment and doing nonliteral. *Research on Language and Social Interaction* 33(4), 347-373.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: Resultados de una investigación exploratoria*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London: Polity Press.
- _____ (2003a). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- _____ (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en las Ciencias Sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.

- Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (2015). *La memoria en (re)construcción: Las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (tesis de maestría en Lingüística). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). London: Edward Arnold.
- _____ (1992). Part I: The social frameworks of memory. *On collective memory*. (edición y traducción de L. A. Coser). Chicago / London: University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. *La memoria colectiva* (pp. 209-219). Recuperado de http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Huysen, A. (2000). Medios, política y memoria (traducción de S. Fehrmann). *Revista Puentes*, 1(2).
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria* (2ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, E. & Lorenz, F. (Comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España editores / Social Science Research Council.
- Lavob, W. (1999). The transformation of experience in narrative. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader*. London: Routledge.
- Lemke, J. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Manrique, N. (2002). *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú / 1980-1999*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal system in English. In S. Hunston & S. Thompson (Eds.), *Evaluation in texts* (pp. 142-75). Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak & M. Meyer (Comps.). *Método de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Mora, D., Rospigliosi, F., Abad, S. & Basombrío, C. (2001). *Las Fuerzas Armadas en la transición democrática en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les liux de mémoire. *Representations*, Special Issue. Memory and Counter-Memory, 26, 7-24.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-200)*. Santiago: Tipografía.

- _____ (2010). Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos en Chile: Dando valor al pasado y construyendo memorias históricas en la sociedad. *Discurso y Sociedad*, 4(1), 45-77.
- _____ (2011). Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- _____ (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso y Sociedad*, 8(1), 109-136.
- Pollak, M. (2006) [1989]. Memoria, olvido, silencio. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites* (pp. 1-18). Buenos Aires: Al Margen. Recuperado de <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/memorias/Pollak.pdf>
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Portocarrero, G. (2012). *Razones de sangre: Aproximaciones a la violencia política* (2ª ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rémond, R. (2006). ¿La transmisión de la memoria? *Academia Universal de las Culturas: ¿Por qué recordar?* (pp. 69-72) Prólogo de E. Wiesel. Buenos Aires: Granica.
- Ricoeur, P. (2000). Extracto de «Epílogo: El difícil perdón». *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, S., Winn, P., Lorenz, F. & Marchesi, A. (2013). *No hay mañanas sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos* (pp. 254-265). México D.F.: Iberoamericana / Vervuert.
- Welzer, H. (2010). Re-narrations: How past change in conversational remembering. *Memory Studies*, 3(10), 5-17.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En R. Wodak & M. Meyer (Comps.), *Método de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Comps.) (2003). *Método de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

