



Los textos escolares de historia y la formación de la imagen sobre la nación

Artículos originales: HISTORIA

Recibido: 17/09/2021

Aprobado: 04/11/2021

Publicado: 11/05/2022

César Puerta Villagaray
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
cpuertav@unmsm.edu.pe

RESUMEN

En el artículo se busca comprender si los textos escolares de historia aún son instrumentos que contribuyen al proceso de formación de la imagen sobre la nación peruana. El argumento central señala que en las últimas décadas los textos escolares de historia se conciben como recursos para la implementación pedagógica de una concepción más pluralista de la nación, más atenta a la diversidad social y cultural. El trabajo se divide en tres partes. En la primera, se reflexiona sobre el texto escolar como objeto de estudio. En la segunda, se explica, cómo los textos escolares jugaron un rol importante en la formación del imaginario sobre la nación. En la tercera parte, se examinan dos temas de historia, la independencia (primeras décadas del siglo XIX) y los años de la violencia política (1980-2000), en los textos escolares de educación secundaria del año 2012.

PALABRAS CLAVE: Textos escolares, historia escolar, nación, independencia, época de la violencia

History textbooks and the formation of the image of the nation

ABSTRACT

The article seeks to understand if history textbooks are still instruments that contribute to the process of image formation about the Peruvian nation. The central argument points out that in recent decades history textbooks are conceived as resources for the pedagogical implementation of a more pluralistic conception of the nation, more attentive to social and cultural diversity. The work is divided in three parts. In the first, one reflects on the school textbook as an object of study. In the second, it is explained how school texts played an important role in the formation of the imaginary about the nation. In the third part, two themes of history are examined, independence (first decades of the 19th century) and the years of political violence (1980-2000), in secondary school textbooks for the year 2012.

KEYWORDS: School texts, school history, nation, independence, time of violence

Introducción

El carácter del texto escolar como recurso educativo que facilita la implementación del currículo, en tanto soporte de un discurso cerrado y prescriptivo y, en muchas ocasiones, como el único recurso existente en muchas escuelas, lo convirtieron en un elemento hegemónico en el sistema educativo peruano. Presente desde la segunda mitad del siglo XIX se constituyó en un material educativo fundamental en el proceso de invención de las tradiciones nacionales. En la actualidad sigue vigente en el sistema educativo peruano, aunque en un contexto diferente debido a que el ideal del Estado-nación predominante en los siglos XIX y XX se encuentra severamente cuestionado.

El presente trabajo tiene por objetivo comprender si en la actualidad los textos escolares de historia aún son instrumentos que contribuyen al proceso de formación de la imagen sobre la nación peruana. Para lograr esto se busca identificar cuál es la imagen específica que se transmite en los textos y analizar cómo las narrativas históricas que contienen los textos concurren en ese proceso.¹

El argumento que se desarrolla en el trabajo es que, desde fines del siglo XX hasta las primeras décadas del siglo XXI comenzó un cambio, tanto en el rol asignado a los textos escolares de historia como en la imagen sobre la nación presente en los mismos. Los textos pasaron de ser concebidos como objetos y mecanismos usados en la construcción de los relatos sobre la nación de carácter continuo y homogéneo, hacia ser pensados como medios y recursos para la implementación pedagógica de una concepción más pluralista de la nación peruana y más atenta a la diversidad social y cultural, y más atenta a la historia de las regiones. En esta línea, se observa que los autores, editoriales y el propio Estado peruano buscaron incorporar nuevos elementos a los textos para hacerlos pertinentes a las nuevas demandas educativas. Asimismo, se plantearon modernos enfoques, conceptos, imágenes y otros elementos pedagógicos e historiográficos en los textos escolares de historia. Todo esto en un contexto marcado por el cuestiona-

miento de los paradigmas educativos tradicionales y la emergencia de un escenario de disputas en torno al papel de la historia escolar, la memoria histórica y la historia académica. En ambos extremos de esa evolución, el texto escolar mantuvo su rol de instrumento que concreta el papel político y social que siempre se le ha asignado a la historia escolar.²

El procedimiento empleado parte de examinar los contenidos de los textos escolares de educación secundaria. Como fuentes primarias se han seleccionado los textos escolares de historia entregados el año 2012 por el Ministerio de Educación a los estudiantes de tercero y quinto grado de educación secundaria de los colegios públicos del Perú.³ El análisis realizado se ha concentrado en estudiar dos contenidos o temas de historia del Perú que se abordan en los textos seleccionados: la independencia (primeras décadas del siglo XIX) y la época de la violencia (1980-2000).

El trabajo se divide en tres partes. En la primera, se reflexiona brevemente sobre el texto escolar como objeto de estudio, enfatizando en la escasa bibliografía que sobre el tema existe para el caso peruano. En la segunda parte se explica, de forma sucinta, cómo los textos escolares jugaron en Europa y en el Perú un rol importante en la formación del imaginario sobre la nación. En la tercera parte, de forma más extensa, se examina el tratamiento que se hace en los textos escolares sobre la historia de la independencia y la historia de la época de la violencia.

1 Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia con el título «¿Los textos escolares de historia siguen inventando naciones?», en el I Congreso Nacional de Historia de la Educación, realizado en Lima del 20 al 23 de febrero del 2018.

2 En este trabajo se asume que el rol político y social que pueden cumplir los textos escolares es limitado. Al respecto, se puede ver el artículo de Matthias Vom Hau (2009), el cual, al analizar el fomento del nacionalismo a través de los textos escolares en Argentina, México y Perú, llega a la conclusión que la resistencia o apoyo de los docentes generalmente juega un papel más importante en el logro de ese objetivo. Se debe agregar que igualmente, existen otros elementos como, por ejemplo, los monumentos, las conmemoraciones, la vestimenta, que también son poderosos instrumentos en el fomento del nacionalismo.

3 Se analizan solo los textos distribuidos por el Ministerio de Educación a los colegios públicos. No se toman en cuenta los textos escolares utilizados en los colegios privados, debido a que estas instituciones pueden elegir sus propios textos escolares. A diferencia de esto último los textos escolares utilizados en los colegios públicos son los mismos. Esta situación permite partir de la premisa de que los textos escolares que aquí se analizan son «textos nacionales», en el sentido de que, por ejemplo, el texto de tercer año de educación secundaria, titulado *Historia, Geografía y Economía 3* (Ministerio de Educación 2012a), fue utilizado por todos los estudiantes de colegios públicos en el Perú durante los años 2012, 2013 y 2014.



El texto escolar como objeto de estudio

A nivel mundial, el Instituto Georg Eckert de Alemania fue la institución que realizó el más temprano y sistemático estudio sobre los textos escolares de historia. Si bien sus actividades empezaron en 1953, fue desde 1975 que la institución cobró mayor fuerza al continuar con las investigaciones realizadas por el historiador alemán Georg Eckert. Esta institución desarrolló una revisión de los textos existentes en Alemania y Francia para cuestionar las narrativas históricas escolares que desde el siglo XIX, bajo la noción del Estado-nación, exaltaban las rivalidades entre los Estados y los pueblos europeos. Posteriormente, continuó su tarea brindando pautas y elaborando nuevos textos escolares para fomentar una nueva historia escolar, centrada en el reencuentro entre las naciones alemana y francesa. Un aspecto clave en esta nueva narrativa histórica fue dejar de lado la concepción histórica en torno a las rivalidades entre los Estados-nación europeos (Radkau 1996; Radkau 2000).

En el caso de América Latina, los modernos estudios sobre los textos escolares de historia se remontan a los años ochenta del siglo pasado. En ese sentido, es importante destacar el clásico libro *Las convenciones contra la cultura* de Germán Colmenares (1986). Este texto tuvo el mérito de presentar el estudio de las historiografías del siglo XIX en Colombia, Chile y Argentina. Colmenares tomó la noción de *historias patrias* para referirse a la formación de las primeras interpretaciones sobre la historia en América Latina que comenzaron a construir una narrativa histórica que dotaba de identidad a las nacientes repúblicas y que también se llevó al ámbito escolar.

En el Perú, los estudios de los textos escolares de historia desde modernas perspectivas analíticas son escasos. Esas pocas investigaciones han analizado diversos temas que involucran a los textos escolares de forma fragmentada. Han sido temas de estudio, por ejemplo, las imágenes tradicionales sobre la historia y la realidad del Perú, en buena parte transmitidas por los textos escolares (Portocarrero y Oliart 1989), así como la relación entre los textos escolares y otros elementos del sistema educativo (Chávez 2006). Asimismo, los motivos detrás de las preferencias por determinados textos escolares en la ciudad de Lima durante el siglo XIX (Espinoza 2007), y la elaboración de la primera historia nacional del Perú, así como su

difusión mediante los textos escolares, como parte de un proyecto político en el siglo XIX (Dager 2009). De igual modo, un tema cercano al que se aborda en este trabajo, ha sido el estudio comparativo entre Perú, Argentina y México, sobre el nacionalismo fomentado en el siglo XX a través de los textos escolares de educación primaria (Vom Hau 2009).

Por otro lado, también en el Perú hay cierto interés por ver cómo se abordan determinadas coyunturas o personajes de la historia del Perú en los textos escolares. Al respecto, la invasión y la conquista (Robles 2014), la independencia (Aljovín y Rivera 2008; González 2010), la Guerra con Chile (Chaupis 2015; Israel 2009) y las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau (Rosales 2014) son tópicos estudiados. También la investigación sobre los textos escolares para fines más prospectivos ha sido materia de estudio, al tratar de identificar en los textos escolares los contenidos históricos relacionados a la integración latinoamericana y la cultura de paz, así como su sistemática incorporación en los currículos y los textos de historia (Giesecke et al. 1999). Finalmente, desde preocupaciones más vinculadas a la educación, se ha analizado la relación entre escuela e imaginarios sobre la nación peruana, asignándole un rol central al texto escolar, pero también señalando el papel que cumplen otras variables extra escolares (Eguren et al. 2021).

La imagen de la nación en los textos escolares

En el presente trabajo se considera que la elaboración de la imagen de nación en el siglo XIX formó parte del proceso de invención de la tradición, propuesta planteada por autores como Eric Hobsbawm y Terence Ranger (1983). Para ellos, en el siglo XIX se inició la elaboración, construcción o invención de un imaginario colectivo basado en determinados valores que tuvo por finalidad dotar de identidad a los nuevos conglomerados políticos que surgieron bajo la impronta de los Estados europeos. Si bien ese imaginario colectivo tuvo diversas aristas, entre ellas destacan la continuidad en el tiempo y la homogeneidad de la nación y del Estado.

En ese proceso, los textos escolares de historia se constituyeron en instrumentos importantes para la formación de los Estados nación durante el siglo XIX.

Elaborados para presentar una historia nacional, con personajes, instituciones y acontecimientos paradigmáticos, se buscó que los textos sirvieran de referentes colectivos para homogenizar el sentimiento sobre el pasado de los pueblos que empezaron a imaginarse como naciones. El discurso histórico que los textos presentaban fue el de una historia articulada en torno a la homogeneidad social, étnica y cultural; la preexistencia de una nación desde tiempos remotos y la impronta del Estado como agente de orden y unidad. Fundamentalmente, el poder de ese discurso radicó en que sirvió para darle legitimidad a los nuevos Estados nacionales europeos del siglo XIX (Anderson 1993; Hobsbawm y Ranger 1983; Pasamar 2000).

En el siglo XX europeo la relación entre textos y formación de los Estados nacionales, en líneas generales, continuó siendo la misma. Recién desde los años noventa del siglo XX se comenzó a cuestionar y a formular nuevas relaciones entre la historia escolar y las recientes demandas sociales y políticas. Esas demandas planteaban nuevos derroteros para la función que debían cumplir los textos escolares de historia. Es así que, a fines del siglo XX, las finalidades de la educación, los enfoques pedagógicos y los materiales educativos comenzaron a ser relacionados con aspectos como el sistema político democrático; la formación ciudadana; la diversidad étnica y cultural; y la inclusión política, social y económica. En ese sentido, se produjo una redefinición del papel que deberían cumplir los textos escolares y, fundamentalmente, los textos de historia. Los textos ahora pasaban a ser instrumentos en la consolidación de la democracia, la ciudadanía, la diversidad y la inclusión de los diversos grupos humanos (Carretero 2009; Vom Hau 2009).

En el caso peruano, hubo una experiencia similar a la descrita para Europa. En el siglo XIX, tanto la historiografía como la historia escolar, construyeron un discurso que, de alguna forma, confeccionó la primera versión moderna de la historia del Perú. Surgió así un discurso que glorificaba el pasado prehispánico, minimizaba la importancia de la historia colonial y le asignaba un rol fundacional a la gesta de la independencia del Perú. Este discurso se convirtió en la base de la llamada historia nacional (Dager 2009). Expresada en obras como *Historia del Perú compendiada para uso de los colegios y de las personas ilustradas* (1876) de Sebastián Lorente e *Historia y civilización del Perú para las escuelas de instrucción primaria* (1908)

de Carlos Wiesse, que fueron las versiones escolares de las denominadas *historias patrias*. Fue de esa forma que, en el Perú, tal como ocurrió en Europa, el instrumento que permitió llevar un nuevo discurso historiográfico sobre el pasado peruano a la sociedad, fue el texto escolar de historia. La fuerza y el éxito de este discurso sería tan grande que, se constituyó en la primera imagen de la historia del Perú. Esta imagen, con algunas modificaciones, se mantuvo vigente en los textos escolares durante buena parte del siglo XX y recién comenzó a ser cuestionada en las últimas décadas de ese siglo (Chávez 2006; Portocarrero y Oliart 1989).

Uno de los primeros textos escolares de historia que desafió aquel discurso de una historia nacional fue *Perú siglo XX* de Lilia Calmet y Margarita Giesecke (1998), libro que fue editado por Ministerio de Educación para el Programa de Bachillerato.⁴ En *Perú siglo XX* se podía encontrar un nuevo discurso histórico mucho más crítico. Así, por ejemplo, se hablaba de «dificultades del orden político», «dictaduras y democracias», «país real o país profundo», «país legal u oficial» y «valoración de la diversidad étnica, cultural y de género en el Perú» (Calmet y Giesecke 1998: 4). Estas cuestiones, claramente desafiaban o redefinían el ideal de nación peruana homogénea tan presente en textos escolares de generaciones anteriores.⁵

Posteriormente, luego de la publicación de una amplia serie de documentos pedagógicos y de política educativa, el sistema educativo peruano planteó nuevas demandas al contenido de los textos escolares. Desde los diseños curriculares presentados por el Ministerio de Educación (2002; 2004; 2005; 2008a; 2015), hasta documentos de política educativa (Consejo Nacional de Educación 2007) se formularon un conjunto de nuevas demandas sociales y políticas para la educación, entre las cuales desta-

4 El bachillerato fue un programa escolar piloto implementado entre los años 1998 y 2001. Constaba de dos grados que equivalían a quinto de secundaria y un grado superior más.

5 También se podrían considerar como textos en los que se desafiaba el ideal tradicional de nación los libros publicados por el historiador Pablo Macera en los años ochenta del siglo XX. Esos textos como, por ejemplo, *Historia 1. Perú y el Mundo* (Lima: Bruño, 1983), a pesar de su calidad académica, sin embargo, tuvieron un uso muy limitado en los colegios. Esta iniciativa de Macera por llevar los conocimientos académicos de la historiografía de vanguardia hacia la historia escolar a través de los textos escolares aún no ha sido objeto de una investigación.



caban la democracia, la ciudadanía, la diversidad y la inclusión.

Es en ese contexto que, a inicios del siglo XXI, empezó por primera vez en el Perú, la elaboración y distribución gratuita de textos escolares a todas las instituciones educativas públicas de educación secundaria a nivel nacional.⁶ Los textos escolares de historia para secundaria empezaron a ser entregados el año 2002. Posteriormente, se realizaron nuevas dotaciones de textos escolares los años 2004, 2008, 2012 y 2015, en las cuales se conservó, en términos generales, el mismo enfoque curricular y el tratamiento interdisciplinar de los contenidos. En esos textos se desarrollaban temas de geografía, ciudadanía, economía, historia del Perú, historia de América e historia universal. Los textos de historia correspondían al área curricular de Ciencias Sociales, que luego del año 2008 fue renombrada como Historia, Geografía y Economía. Al margen de ese cambio, el área siempre mantuvo el desarrollo de los contenidos de historia, geografía y economía de forma independiente (Ministerio de Educación 2008a).

En el caso particular de los contenidos de historia, los textos presentaban una narrativa sobre el pasado peruano acorde a las nuevas demandas educativas y a los avances de la moderna historiografía y las ciencias sociales. Se buscaba de esa forma que el texto sirviera de medio para que los estudiantes tomaran conciencia de que formaban parte de una colectividad diversa, que compartían un pasado común y que podían construir un proyecto colectivo. Y fue en ese marco exigido por el Estado peruano, que los autores y editores comenzaron a elaborar textos escolares de historia con características diferentes a las que habían tenido los textos de décadas anteriores. Entre esas características figuraban una narrativa histórica problematizadora y reflexiva, un análisis multicausal de los

fenómenos sociales, la incorporación de nuevos actores históricos y la relación entre la historia local, regional, nacional y mundial (Ministerio de Educación 2012a; Ministerio de Educación 2012b).

De esta forma, se replanteaba el tratamiento de la historia del Perú en los textos escolares y, por lo tanto, también se cuestionaba el relato de una historia nacional acorde con la formación de un Estado-nación peruano. En ese sentido, la presencia del pueblo como actor histórico, la idea de una historia del Perú vista y hecha no solo desde Lima, así como el desarrollo de un proceso histórico no exento de tensiones y posibilidades, ponían en entredicho el ideal de una nación peruana continua y homogénea, tal como en el pasado lo habían hecho los libros de Sebastián Lorente (1876), Carlos Wiesse (1908) y Gustavo Pons Muzzo (1978). La forma como se presentaban los contenidos de historia del Perú marcaba una nueva manera de entender la trayectoria de la sociedad y del Estado. La noción de una trayectoria histórica guiada por el Estado-nación homogéneo parecía dejar espacio a otra, caracterizada por una sociedad más diversa y plural, donde el Estado no estaba ausente, pero cuyo rol en la historia no necesariamente fue el único, ni el mejor y menos el que definió el destino histórico del país. Aun así, la idea de una nación y un Estado redefinidos estaba presente en los textos escolares. Por eso, resulta relevante analizar los contenidos que presentaban esos nuevos textos de historia.

Los contenidos de los textos escolares de historia

Para analizar los contenidos de los textos escolares que, por demanda del Ministerio de Educación, empezaron a ser elaborados y entregado a los colegios públicos, se han seleccionado aquellos que desarrollaban dos temas específicos de historia del Perú: la independencia (primeras décadas del siglo XIX) y los años de la violencia (1980-2000). La elección de esos temas tiene que ver, en el primer caso, con la cercanía de la conmemoración del bicentenario de la independencia y, en el segundo, con el carácter siempre polémico de un tema que pertenece a la historia reciente del Perú. Estos temas son desarrollados en los textos de tercer y quinto grado de secundaria respectivamente. Además, se optó por analizar específicamente los textos escolares distribuidos el año 2012, porque

6 Como ya se ha señalado la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación desde inicios del siglo XXI fue que los textos de cada grado de educación secundaria sean usados obligatoriamente por todos los estudiantes de los colegios públicos del país. Esa peculiaridad convirtió por primera vez a los textos escolares en textos nacionales. De esta forma, los enfoques, contenidos y narrativas sobre la historia del Perú a las que accedían los estudiantes eran los mismos. Como ya se ha señalado, los colegios privados están al margen de esta situación. Por otro lado, también se debe tomar en cuenta que el aprendizaje de la historia y, por ende, la formación del imaginario sobre la nación, pasa por otros mecanismos o instrumentos como, por ejemplo, los medios de comunicación de masas o el acceso a información mediante las nuevas tecnologías.

expresan mejor las características comunes a todas las generaciones de textos entregados en esta época por el Ministerio de Educación.

El análisis de los textos escolares se hace alrededor de tres variables: enfoque, términos e imágenes. El enfoque del texto parte del análisis de la interpretación histórica de los hechos históricos y otros aspectos que se han realizado en el texto, como la narrativa usada, lo que implica ver la secuencia y el orden en que se presentan los hechos. Asimismo, aquí se ven los hitos, es decir los acontecimientos o coyunturas seleccionadas para establecer periodos o etapas. En segundo lugar, se analizan los términos usados, esto es, sus definiciones o conceptualizaciones. En tercer lugar, está el tratamiento de las imágenes que incluyen las leyendas que las acompañan.

De acuerdo a las variables descritas, se han analizado dos textos de educación secundaria distribuidos por el Ministerio de Educación el año 2012, *Historia, Geografía y Economía 3* e *Historia, Geografía y Economía 5*; ambos elaborados por la editorial Santillana. El análisis busca comprender cómo la presentación de los temas históricos seleccionados, expresan no solo la asimilación de los avances de la historiografía académica, sino también una forma diferente de comprender el desarrollo histórico de la nación en el Perú. En suma, el objetivo es analizar ¿qué imagen sobre la nación peruana transmiten esos textos?

La historia de la independencia

Un antecedente importante para comprender el contexto en el que se aborda el tratamiento del tema de la independencia en el texto escolar del año 2012, radica en la forma cómo era presentado el tema en los textos escolares clásicos hasta los años noventa del siglo pasado. La obra que resumía esa visión sobre la independencia era el *Compendio de historia del Perú* de Gustavo Pons Muzzo (1978).⁷ En aquel texto, la independencia del Perú era presentada bajo un enfoque político y militar, resultado de una gesta colectiva de una sociedad sin clivajes, ni fracturas y como un hecho histórico que sentaba las bases de la naciona-

lidad peruana. En esa visión, la independencia tenía sus orígenes en la rebelión de Túpac Amaru II. La visión de la historia de la independencia del Perú en el *Compendio de historia del Perú* estaba planteada como una historia nacional y patria, cuyo objetivo era contribuir a la formación de una conciencia histórica de unidad y homogeneidad, al margen del tiempo y de los acontecimientos. De igual forma, no se incluían hechos históricos vinculados a las regiones. En síntesis, la historia de la independencia del Perú que presenta Pons Muzzo buscaba fortalecer el ideal del Estado-nación peruano.

Ahora bien, cómo se presenta y desarrolla el tema de la independencia del Perú en el texto escolar *Historia, Geografía y Economía 3*. Al respecto, el tema se presenta a lo largo de la unidad 5, titulada «Crisis del orden colonial e independencia», y se desarrolla bajo un enfoque fundamentalmente político. La unidad se inicia contextualizando la independencia en la denominada «Crisis de la monarquía española» y el impacto que tuvo en el continente americano. Luego, se presentan los movimientos reformistas y separatistas en el Perú y la independencia en Argentina, Brasil, Chile y México, aunque de forma escueta. También se explican las rebeliones al interior del Perú y la consiguiente represión realista, así como las acciones y los gobiernos de José de San Martín y Simón Bolívar (Ministerio de Educación 2012a: 116-147).

En la unidad también se desarrollan algunos temas nuevos que, tradicionalmente no eran abordados por la historia escolar. Uno de ellos es la participación de la nobleza indígena en la independencia. Se presentan a curacas patriotas como Ignacio Quispe Ninavilca y realistas como Diego y Manuel Choquehuanca. Asimismo, otro nuevo tema es la conmemoración del bicentenario de la independencia en el Perú y otros países de América Latina, todo bajo el desafiante título de «El bicentenario peruano: ¿por qué lo celebramos tardíamente?» (Ministerio de Educación 2012a: 133). Otra novedad radica en la incorporación de algunos temas referidos a la historia regional. Bajo el título de «Contenido Regional. La lucha en la gesta emancipadora» (Ministerio de Educación 2012a: 136-142) se presentan seis casos: Arequipa (Viscardo y Guzmán, el primer precursor); Tacna (Levantamientos a inicios del siglo XIX); Huánuco (La rebelión de 1812); Lima Región (Montoneras por la independencia); Junín (Las ha-

⁷ Esta obra fue publicada por primera vez en 1978 y tuvo una gran divulgación y aceptación en las escuelas del Perú. Es importante señalar que el libro de Pons Muzzo sintetizó diversas publicaciones escolares, también de gran acogida, que el autor estuvo realizando desde 1952.



zañas de las heroínas Toledo) y Ayacucho (La batalla de Ayacucho). Finalmente, una novedad temática también es la presentación de los debates historiográficos en torno a la independencia con el título de «¿Qué debates han surgido sobre la independencia?» (Ministerio de Educación 2012a: 144-145).

De esta forma, se puede observar que el texto presenta un enfoque tradicional de la independencia del Perú, pero incorporando algunas novedades temáticas. Lo tradicional se pone en evidencia cuando se enfatiza la dimensión política de la independencia. Esa misma característica del enfoque se nota en el uso de los conceptos y las imágenes a lo largo del texto. En el caso de los conceptos, se utilizan términos clásicos como, por ejemplo, «crisis», «reformismo», «resistencia», entre otros. Con relación a las imágenes y leyendas, predominan las de personajes de la política de la época, así como las pinturas de artistas como José Gil de Castro y José Alcántara La Torre. Destaca la imagen del clásico óleo *La proclamación de la independencia* de Juan Lepiani (Ministerio de Educación 2012a: 116-117), obra elaborada en 1904 y con la cual el autor trataba de representar la identidad de una nación que renacía de sus cenizas luego de la Guerra con Chile (Leonardini 2003). Justamente es esa particularidad la que hizo del óleo de Lepiani una imagen muy recurrente en los textos escolares a lo largo del siglo xx. Sin embargo, frente a este tradicionalismo, el texto muestra algunas novedades. Entre ellas tenemos, el análisis de la independencia peruana en el contexto más amplio de la historia de América Latina; la incorporación de nuevos actores históricos, como los curacas; y la presentación de breves explicaciones de algunos acontecimientos históricos ocurridos en las regiones del interior del país. Otras novedades importantes lo constituyen dos temas que ya no son, en estricto sentido, parte del pasado, sino que llevan la reflexión al presente: la conmemoración del bicentenario de la independencia y los debates entre historiadores sobre el mismo acontecimiento.

En este punto, surge la cuestión sobre cuál es la imagen de la nación peruana que se presenta en *Historia, Geografía y Economía 3* (Ministerio de Educación 2012a) al desarrollar el tema de la independencia. ¿Esa imagen sigue conservando las características de continuidad y homogeneidad como en los textos clásicos de los siglos xix y xx? A partir de la exposición de los párrafos anteriores es posible

afirmar que si bien en el enfoque, los conceptos y las imágenes del texto predomina una perspectiva tradicional, también se incluyen elementos innovadores que cuestionan parcialmente la imagen del Estado-nación como una entidad continua y homogénea.

En ese sentido, la idea del Estado-nación peruano como una entidad continua, es puesta parcialmente en entredicho, cuando en el texto se habla recurrentemente de crisis, nuevo orden, rupturas, disidencia, debates, etc. Se plantea la idea de un proceso histórico marcado por las tensiones y quiebres. Un ejemplo de ello es la inserción en el texto del tema de los curacas y sus diversas posturas ante el proceso de independencia, con lo cual se explicitan las tensiones y ambigüedades de la élite indígena. Otro ejemplo, se encuentra en el párrafo con el cual se inicia la unidad 5 y que dice: «Los peruanos vivieron el proceso de la emancipación, no lo ignoraron. Unos lucharon, conspiraron o murieron defendiendo el ideal de ruptura; otros dudaron o estuvieron en contra de él» (Ministerio de Educación 2012a: 116).

De igual forma, el cuestionamiento a la continuidad del Estado-nación peruano queda aún más explícito en la sección «El bicentenario de la independencia». Allí, refiriéndose precisamente a la razón de esas conmemoraciones, se señala que: «Las festividades han sido organizadas por los gobiernos con el objetivo de reafirmar la identificación de sus pueblos con los orígenes históricos y desarrollo de la comunidad nacional» (Ministerio de Educación 2012a: 132). Así, en la lógica del texto, la conmemoración forma parte de un proceso de construcción de un imaginario sobre el pasado que le puede dar sentido a la nación peruana. Dicho en sus propios términos, «los orígenes históricos y desarrollo de la comunidad nacional» no son algo dado, deben construirse. La lógica del texto es aún más contundente al desarrollar el recuadro «Para debatir. El bicentenario: ¿por qué lo celebramos tardíamente». En este se cita una reflexión del historiador Antonio Zapata, que dice: «podemos aprovecharlo [el bicentenario] para reflexionar sobre los problemas que afronta el país, transcurridos dos siglos de esfuerzo por construir un Estado-nación». (Ministerio de Educación 2012a: 133). Es claro que el sentido de la cita expresa que el Estado-nación peruano enfrenta problemas, está en construcción y, sobre todo, no está realizado.

Por otro lado, respecto de la idea de homogeneidad, esta característica del imaginario sobre el Estado-nación también parece ser puesta en entredicho. La idea de una comunidad nacional homogénea es desafiada por la aparición sistemática en el texto de los atisbos de una historia regional y la inclusión de otros actores históricos. Es así que, por un lado, la ciudad de Lima es desprovista de su rol protagónico en la historia nacional. Emergen sistemáticamente (se abordan seis regiones por cada unidad del libro) pequeñas historias regionales sobre la independencia (Ministerio de Educación 2012a: 136-142). Si bien en algunos casos se muestran contenidos conocidos, como la batalla de Ayacucho, en otros casos, los hechos descritos son novedosos, como el de las heroínas Toledo, quienes, en 1821, apoyaron las acciones del general Juan Antonio Álvarez de Arenales en Huancayo (Ministerio de Educación 2012a: 141).

Asimismo, se observa que otorgar diversidad social y étnica a la población, incluyendo otros actores históricos, es también una forma de desafiar la idea de homogeneidad. Por ejemplo, en el título de una sección del texto se pregunta «¿Cómo participó la población peruana en la guerra de independencia?», ante lo cual se afirma que «El principal temor de los criollos era que el cambio de régimen político estimulara rebeliones entre indígenas y esclavos que amenazaran su posición privilegiada en la sociedad» (Ministerio de Educación 2012a: 128). Es claro que se entiende por «población peruana» al conglomerado social y étnico de toda la sociedad (criollos, indígenas, esclavos), quienes, además, tienen intereses contrapuestos. Otro ejemplo sobre lo anterior se identifica en la cita de algunas preguntas del historiador José Luis Rénique en la sección «Para debatir. El bicentenario: ¿por qué lo celebramos tardíamente?». Allí Rénique dice que «¿Podría ser Pumacahua nuestro Hidalgo siendo Iturbide nuestro San Martín? ¿Significa la opción por este último una imposición criollo-costeña a una nación diversa que se hubiese identificado más plenamente con la gesta del primero?» (Ministerio de Educación 2012a: 133). Con estas preguntas el carácter homogéneo del Estado-nación peruano es desafiado claramente en el texto, pues la independencia se explica como una imposición de la élite criollo-costeña, que no representa la diversidad del país, diversidad que se entiende fundamentalmente

como étnica, de allí la alusión al rebelde líder indígena Mateo Pumacahua.

La historia de los años de la violencia (1980-2000)

Los contenidos de historia sobre etapas más contemporáneas, tradicionalmente no han sido presentados en los textos escolares. Una excepción a esta tendencia fue el ya citado libro de Calmet y Giesecke, titulado *Perú siglo XX*. En este libro las autoras presentan acontecimientos ocurridos durante las décadas previas a su publicación, llegando hasta los años noventa e incluyendo la época de la violencia (Calmet y Giesecke 1998: 175-200). En el tratamiento que las autoras realizan de este último periodo presentan los actos de los grupos terroristas, la lucha de la población contra las organizaciones subversivas, así como las acciones del Estado. Incluso en el texto se plantea una sutil crítica a la estrategia contrasubversiva empleada en aquellos años, cuando señalan que «El gobierno dispuso que la subversión fuera enfrentada con una política puramente represiva, es decir, solo de combate. No se previó acciones paralelas de inteligencia en cantidad y calidad razonables (...)» (Calmet y Giesecke 1998: 184).

En el caso del texto escolar *Historia, Geografía y Economía 5* (Ministerio de Educación 2012b), el tema de época de la violencia se aborda en la unidad 4. Empieza explicando el retorno a la democracia en los años ochenta y la crisis social, económica y política que enfrentaron los gobiernos peruanos de aquellos años. Luego, se aborda el surgimiento de las organizaciones terroristas en los años ochenta en el Perú que se contextualiza al presentar en la sección «La crisis de la violencia en Latinoamérica», cómo surgió la violencia política en Centroamérica y Colombia. En seguida, se presentan los hechos del gobierno de Alberto Fujimori, en las secciones «La lucha contra el terrorismo», «Crisis del fujimorismo», «Democratización y pacificación del Perú», «Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación», «Hechos y acontecimientos de la historia reciente» y «La sociedad peruana actual». Finalmente, en la sección de contenidos regionales, bajo el título «Muestras de diversidad cultural», se presentan los casos de Ayacucho y La Libertad (Ministerio de Educación 2012b: 108-139).

El presentar la historia del Perú de las últimas décadas constituye, de por sí, una gran innovación del



texto *Historia, Geografía y Economía 5*. El enfoque que se asume en este texto es claro desde el inicio. En ese sentido, si bien el texto desarrolla temas siempre polémicos, como los gobiernos más recientes (que encabezaron fuerzas políticas aún activas en la escena de la época, como Acción Popular, el Apra y el fujimorismo) y los años de la violencia (1980-2000), la presentación de esa etapa muestra las acciones de los grupos terroristas y se remarca el intento de destruir la democracia por parte de Sendero Luminoso. También, se enfatiza la naturaleza legal de las Fuerzas Armadas y policiales en la lucha que desarrollaron contra la subversión y, en contraste, se explicita la condición delictiva y alevosa de los grupos terroristas. De igual forma, en *Historia, Geografía y Economía 5*, se construye una narrativa donde se desplaza la atención de los acontecimientos ocurridos durante los ochenta y noventa, hacia los hechos de la etapa del postconflicto. En ese sentido, en el texto se desarrollan contenidos sobre las reparaciones, los desaparecidos, las secuelas de la violencia, los espacios dedicados a la memoria de las víctimas, entre otros temas. La inclusión de estos últimos temas es una novedad del texto del año 2012 con relación al libro anterior del 2008 (Ministerio de Educación 2008b).⁸

Con relación al uso de los términos, se dejan de lado algunos que fueron usados en la ya mencionada versión del año 2008. Así, se utilizan conceptos como «fuerzas del orden» y no «Fuerzas Armadas» y se distingue entre «grupos terroristas» y «grupos subversivos». De igual forma, ya no se utilizan términos sensibles y polémicos, como «guerra interna», «represión» y «conflicto armado interno» y se definen cuidadosamente términos como «subversión», «terrorismo», «violencia política» y «crisis de violencia» (Ministerio de Educación 2012b: 114). En lo relativo a las imágenes se suprimen las leyendas que cuestionen o critiquen las acciones contrasubversivas y predominan aquellas sobre la lucha de la población contra las organizaciones subversivas y de las víctimas de las acciones terroristas (Ministerio de Educación 2012b: 116-127).

A partir de conocer cómo se abordan los contenidos sobre la época de la violencia en el texto de *Historia, Geografía y Economía 5*, es posible entender

¿qué imagen de Estado-nación se proyecta en esa narrativa? Es decir, tratar de comprender si esa imagen es de un Estado-nación definido como continuo y homogéneo. Al igual que con el tema de la independencia, la respuesta no es tan contundente. Por un lado, el texto presenta una serie de novedades como la historia más reciente del Perú. No obstante, la narrativa histórica del texto es muy cuidadosa, en particular cuando se explican las responsabilidades del Estado en la lucha contrasubversiva de aquellos años. Este cuidado y conservadurismo en el tratamiento de los temas también se evidencia cuando se otorga mayor atención al periodo del postconflicto que a la época de la violencia. Por ejemplo, el espacio dedicado en el texto a los gobiernos de los años ochenta, es igual o menor al brindado a la presentación de las secuelas de la violencia, las víctimas de las fuerzas del orden, el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, entre otros.

Tomando en cuenta lo que se ha señalado, en *Historia, Geografía y Economía 5* la idea de un Estado-nación continuo y homogéneo en el tiempo es cuestionada. En primer lugar, por la presentación de un proceso histórico marcado por dificultades. Por ejemplo, al inicio de la unidad se plantea que «En la última década, la democracia se ha restablecido, pero persisten problemas que requieren la participación de todos para fortalecer la vida democrática de nuestro país» (Ministerio de Educación 2012b: 108). Más adelante, se plantea la pregunta sobre «¿Qué aspectos positivos y dificultades encuentras en la sociedad peruana?» (Ministerio de Educación 2012b: 109). En ambos casos, es claro que se explicita la idea de que los problemas y las tensiones son recurrentes en la historia peruana. En segundo lugar, la mención a las responsabilidades del Estado y los gobiernos en la época de la violencia también cuestionan la idea de un Estado-nación continuo en el tiempo. Así, en el texto se explican las acciones llevadas a cabo por el Comando Rodrigo Franco (gobierno de Alan García), el Grupo Colina (gobierno de Alberto Fujimori) y las responsabilidades de los aparatos del Estado. Aunque en ese último caso, en el texto se tiene el cuidado de hacer afirmaciones con base en una fuente oficial, como es el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Ministerio de Educación 2012b: 127).

8 Sobre el análisis comparativo de los textos del 2008 y 2012 ver Puerta (2019).

En relación a la imagen de la homogeneidad del Estado-nación en el texto escolar también se construye una narrativa cuestionadora. Esto se puede notar, en primer lugar, al incorporar en la narrativa histórica a diversos sectores y grupos sociales. Rondas campesinas, comités de autodefensa, población indígena (quechuas, ashánincas), líderes sociales, son incluidos como actores sociales que enfrentan la violencia terrorista (Ministerio de Educación 2012b: 116-121). En segundo lugar, en el texto aparece la noción de «víctima», no solo en la mención a la población afectada por las acciones terroristas, sino también al hablar sobre las víctimas entre las fuerzas del orden (Ministerio de Educación 2012b: 124-126). En todos estos casos, la mención a otros actores del proceso histórico, ya sea en su dimensión de protagonistas o de víctimas, inserta la idea de una Estado-nación más plural, donde se decanta el rol hegemónico del Estado y las élites.

En el mismo sentido, y al igual que el caso del tema de la independencia, la incorporación de contenidos regionales parece desafiar la centralidad de Lima y, por ende, la noción del Estado-nación homogéneo. Sin embargo, en este punto, el texto *Historia, Geografía y Economía 5* es conservador. Primero, porque en la sección «Contenido regional. Muestras de diversidad regional» se abordan solo dos casos: La Libertad y Ayacucho. Segundo, porque el abordaje de esos dos casos se realiza en términos de mostrar su cultura, quedando de lado toda alusión a la historia de los años de la violencia en esas dos regiones (Ministerio de Educación 2012b: 132-134). De esa forma, en este caso la incorporación de lo regional a la narrativa histórica solo se queda en un enunciado. La mención a la región se restringe al plano de la cultura, el baile de la marinera, para La Libertad, y la fabricación de retablos, para Ayacucho. Según la narrativa del texto, ambos pueblos parecen no haber tenido historia en los años de la violencia.

Conclusiones

En primer lugar, a los textos escolares de historia que se entregaron en el año 2012, por parte del Ministerio de Educación, se les sigue asignando el rol de instrumentos que pueden contribuir al proceso de forma-

ción de los imaginarios sobre la nación peruana. Esto porque en los textos escolares del año 2012, al igual que en los textos tradicionales, se sigue presentando una determinada imagen sobre la nación peruana. Sin embargo, es una imagen diferente que además se proyecta por medio de una narrativa histórica que incorpora novedades pedagógicas e historiográficas.

En segundo lugar, la imagen sobre la nación peruana que presentan los textos escolares analizados en este trabajo es el de una entidad que no es fruto de una epopeya en el tiempo, sino que trasluce situaciones de permanentes tensiones, disensiones, crisis y resistencias. Así, la nación deja de ser un destino predefinido y se convierte en una posibilidad que hay que lograr. Del mismo modo, la incorporación de otros actores históricos o aspectos de lo que se podría llamar «una incipiente historia regional», rompe con el protagonismo histórico tradicionalmente asignado al Estado, los grandes personajes y las élites y, por lo tanto, decanta la noción de una nación homogénea. De esa forma, la imagen de la nación presente en los textos escolares de historia se acerca más a una concepción de pluralidad política, étnica y cultural. Se pasa de una visión de la nación como comunidad orgánica, a la nación como comunidad cívica (Fernández-Soria 2012).

En tercer lugar, las narrativas históricas que contienen los textos escolares incorporan una serie de novedades temáticas, pero también plantean permanentes cuestionamientos a las ideas o conocimientos previos del estudiante, como en el caso de la reflexión sobre los aspectos positivos o dificultades de la sociedad peruana. A eso se agrega la permanente reflexión que busca relacionar el presente y el pasado como, por ejemplo, al interrogar sobre las razones de la tardía conmemoración del bicentenario de la independencia del Perú.

Finalmente, en la medida en que los textos escolares de historia asumen estas cuestiones dejan de lado aquellas historias nacionales vinculadas a los proyectos de los Estados-nación de carácter continuo y homogéneo que tuvieron vigencia en los siglos XIX y XX. Desde esta óptica, los actuales textos escolares de historia siguen inventando naciones, aunque no las naciones que imaginaron Ranke en Europa y Lorente, Wiesse y Pons Muzzo en el Perú.



Bibliografía

- Aljovín de Losada, C. y Rivera, V. (2005). Análisis de los manuales escolares. Perú. En Valls, R. (dir.). *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales escolares de historia. Vol. I: Países andinos y España* (pp. 111-130). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Mapfre.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calmet, L. y Giesecke, M. (1998). *Perú, siglo XX*. Lima: Bruño.
- Carretero, M. (2009). Identidad nacional y enseñanza de textos históricos: una hipótesis explicativa. En Lässig, S. et al. *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 70-79). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Colmenares, G. (1986). *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Chaupis, J. (2015). Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la Guerra del Pacífico en las aulas. *Diálogo Andino*, (48): 99-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300010>
- Chávez, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dager, J. (2009). *Historiografía y nación en el siglo XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Espinoza, A. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*, 31 (1): 135-170.
- Eguren, M. et al. (2021). *Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy. Algunos aspectos conceptuales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>
- Fernández-Soria, J. (2012). Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de España. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22): 137-154. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/93>
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giesecke, M. et al. (1999). *La enseñanza de la historia. La integración y la cultura de paz*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- González, N. (2010). La independencia en los textos escolares. *Revista Argumentos*, (4). <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/la-independencia-en-los-textos-escolares/>
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds). (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Israel, C. (2009). Formación de valores a través de textos escolares en la Guerra del Pacífico. *Desde el Sur*, 1 (1): 15-30. <https://doi.org/10.21142/DES-101-2009-15-30>
- Leonardini, N. (2003). El rescate de la identidad en la pintura histórica de Juan Lepiani Toledo. *Patio de Letras*, (1): 49-56.
- Lorente, S. (2005 [1876]). Historia del Perú compendiada para uso de los colegios y de las personas ilustradas. En *Escritos fundacionales de historia peruana*. (pp. 277-287). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU, mediante la que se modifican parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. *Diario Oficial El Peruano*, 25 de marzo.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012a). *Historia, Geografía y Economía 3*. Lima: Santillana.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012b). *Historia, Geografía y Economía 5*. Lima: Santillana.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008a). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008b). *Ciencias Sociales 5*. Lima: Norma.
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional. En proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). *Propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria. Nueva secundaria en construcción*. Lima: Ministerio de Educación.
- Pasamar, G. (2000). *La historia contemporánea. Aspectos teóricos e historiográficos*. Madrid: Síntesis.
- Pons Muzzo, G. (1978). *Compendio de historia del Perú*. Lima: Editorial Universo.

- Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Puerta, C. (2019). La historia del postconflicto en la escuela peruana. *Memorias. Congreso Colombiano de Historia (CCH)*, XVIII: 139-150. <https://es.scribd.com/document/502948571/Historia-y-Didacticas-Para-La-Ensenanza>
- Radkau, V. (1996). Los estudios del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto. *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales*, (10): 3-9. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2957/2528>
- Radkau, V. (2000). ¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares. *Historia de la Educación*, (19): 39-49. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10791>
- Robles, E. (2014). Los hechos iniciales de la invasión y conquista del Perú. *Nova et Vetera*, 20 (64): 55-78.
- Rosales, J. (2014). Heroica nación. Las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau en materiales escolares. (Tesis de Maestría en Antropología Visual). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5662>
- Vom Hau, M. (2009). Analizando la escuela: nacionalismo y educación en México, Argentina y Perú. *Papeles de trabajo*, 2 (5). <https://xdoc.mx/preview/desempacando-la-escuela-nacionalismo-y-educacion-5ec2f51f6926e>
- Wiese, C. (1908). *Historia y civilización del Perú para las escuelas de instrucción primaria*. Lima: Librería y Casa Editorial Galland.