

En el Perú en el contexto del bicentenario

La enseñanza de la historia

¿La historia puede contribuir a crear valores republicanos y democráticos? Juan Fonseca plantea pistas para, a partir del bicentenario, construir una narrativa histórica más articulada y contextualizada con las experiencias presentes. Plantea que urge repensar los lineamientos sobre los cuales se construye la narrativa histórica desde la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Ciudadanía,
Educación escolar,
Estudio de la historia.

In Peru in the context of the Bicentenary. The teaching of history

Can history contribute to create republican and democratic values? Juan Fonseca suggests ways in which, beginning with the bicentenary, we can construct a historical narrative that is more articulated and contextualized with present-day experiences. He suggests that it is urgent to rethink the guidelines on which the historical narrative is constructed in schools.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Citizenship,
School education,
Study of history.

JUAN FONSECA ARIZA

Historiador. Profesor de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Coordinador general del Congreso Nacional de Historia Bicentenario celebrado en julio del 2021.

La Historia, enfocada nada más como un problema de conocimiento y, en menor grado, solo de divulgación y no de análisis, no tiene en sentido estricto ninguna repercusión sobre la vida.

Friedrich Nietzsche¹

En el Perú existe una profunda reverencia hacia la historia. Es uno de los pocos elementos culturales que concatenan lo identitario en el imaginario nacional hegemónico. Después de la gastronomía, la historia es lo que más enorgullece a los peruanos (RPP 2018). Esto no significa que sea lo que mejor conocen, aunque en el Perú se suele recurrir a explicarlo todo, o casi todo, partiendo desde la historia. Pero no necesariamente desde una visión crítica del pasado, sino desde esa perspectiva acontecimental, acumulativa y mítica que gusta a los medios y a los políticos.

La historia como ejercicio de memorización más que de memoria, más preocupada de las efemérides que de las narrativas que las construyeron, y sometida a los intereses de los poderes fácticos en lugar de cuestionarlos.² Remitiéndonos a la crítica de Nietzsche al historicismo rankeano, pareciera que un “exceso de historia” nos aturde, nos empacha y hasta nos enceguece, en lugar de conflictuarnos o complejizar nuestras miradas sobre nosotros mismos.

Paradójicamente, este exceso está también acompañado de olvidos y vacíos. La memoria histórica nacional se ha construido desde diversos centros: geográfico (Lima y la costa), étnico (lo criollo), cultural (lo occidental), de género (masculino), religioso (católico) y lingüístico (español), entre otros. Esto ha dejado de lado o en po-

sición subordinada a los otros núcleos de producción de la narrativa historiográfica, los cuales progresivamente reclaman su lugar en el centro hegemónico.

No creo que se deba prescindir de la historia en nuestras reflexiones sobre el presente y nuestro posicionamiento hacia el futuro. La historia nos articula con las experiencias vitales colectivas del pasado y proporciona los cimientos para la construcción dinámica de las identidades, pero también de su deconstrucción. Para ello se requiere una narrativa histórica que, aunque basada en los datos, surja desde las preguntas de la vida presente, cuestione mitos, construya memoria desde lo diverso y problematice ciertos sentidos comunes de lo nacional.

Uno de los espacios donde se nota esta dinámica compleja, entre el “exceso de historia” y, a la vez, sus vacíos, es en la educación escolar en sus distintas facetas.³ Es el caso de la enseñanza de la historia sobre los procesos latinoamericanos. El estudio de la historia en los colegios ha sido utilizado más como herramienta ideológica para alimentar nacionalismos excluyentes que como una narrativa que comprenda mejor los procesos continentales y, por qué no, fomente a la vez la integración latinoamericana. Los escolares peruanos conocen mejor lo ocurrido en la Europa decimonónica que lo ocurrido en el mismo período durante el proceso de formación de las repúblicas latinoamericanas.

No sabemos casi nada de la historia de nuestros vecinos, a pesar de que compartimos con ellos más historia que con Europa o Estados Unidos. Ahora, esto no es monopolio nuestro. Las historias nacionales de la mayoría de los Estados proponen una visión fragmentada de procesos históricos que, en el pasado, trascendían los límites impuestos por las fronteras nacionales republicanas. Así,

1 Nietzsche 1980, como se cita en Frey 2015.

2 Un ejemplo de ello es el del famoso Sol del Cusco, un objeto reivindicado por la élite cusqueña y ahora también por el Estado como un emblema de “cusqueñidad”, de continuidad de una identidad regional desde los tiempos incaicos hasta la república, aunque las evidencias arqueológicas contradigan dicha perspectiva. Ver Majluf 2021.

3 Esta sección se basa en gran parte de mi artículo *Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana* (Fonseca 2009).

fenómenos como la revolución de Túpac Amaru, que tuvieron una mayor repercusión en el Alto Perú que en el norte peruano, es estudiado por nosotros como si este gran movimiento fuera exclusivamente “peruano”, dejando de lado la enorme repercusión que tuvo en el escenario altoperuano (actual Bolivia). Menos se entiende que, antes de la rebelión, el sur andino peruano y el altiplano boliviano conformaban una sola macrorregión con características muy particulares.

También ocurre cuando se estudian temas más recientes. Por ejemplo, el caso de los ciclos económicos y las subsecuentes crisis que sobrevinieron en la mayoría de los países latinoamericanos a causa de su progresiva integración a la economía mundial. A veces se piensa que recién desde las crisis económicas latinoamericanas de fines de la década de 1990, la economía latinoamericana ha estado integrada, cuando esto es algo que ha ocurrido a lo largo de toda la historia colonial y republicana. Lo mismo sobre procesos de impacto transnacional como las epidemias, cuyo análisis debe necesariamente perfilarse desde una perspectiva interregional.

La propia celebración del bicentenario podría ser problematizada si nos atrevemos a cuestionarla desde diversos ángulos. ¿Por qué la seguimos celebrando sobre la base de una cronología que privilegia Lima y la acción de los criollos? En México se celebró en el 2010 —en coincidencia con los 200 años del Grito de Dolores— el episodio que marcó el inicio de la guerra de independencia. En el mismo sentido, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador, Bolivia y Venezuela han celebrado sus respectivos bicentenarios en coincidencia con los procesos iniciales de la lucha por la independencia, que generalmente estuvieron asociados a acciones y actores alejados de los centros del poder. Como la mayoría de ellos se dieron en el contexto de la formación de las juntas de gobierno entre 1808 y 1810, los bicentenarios latinoamericanos se celebraron alrededor del 2010. En esa línea, ¿por qué no celebramos nuestro bicentenario el 2011 o el 2014, conmemorando los primeros levantamientos independentistas autónomos: la insurrección de Tacna o la gran rebelión del Cusco?; o en todo caso, ¿por qué no en coincidencia con las primeras declaraciones de la independencia previas a la de San Martín en Lima?

Es que la enseñanza de la historia también ha sido desconsiderada con las historias subregionales; es decir, de aquellos espacios integrados por razones geográficas, económicas o culturales, pero que por causas políticas terminaron perteneciendo a departamentos o incluso Estados distintos. Por ejemplo, por qué no se enseña

una historia del sur andino, del Altiplano o de la costa norte en las escuelas de dichas regiones, o por qué no se enseña una historia común de la Amazonía en Ecuador, Perú, Colombia y Brasil. Esto también puede incluir a grupos poblacionales repartidos en distintos espacios regionales o nacionales como, por ejemplo, los pueblos indígenas altioplánicos (aimaras) o amazónicos.

ALGUNOS CRITERIOS PARA CONSTRUIR NARRATIVA HISTÓRICA DESDE LA ESCUELA

Ante este panorama, es importante repensar los lineamientos sobre los cuales estamos construyendo la narrativa histórica desde la escuela. Con ese fin, planteo algunos criterios.

Partir de la actualidad hace significativa a la historia. Es importante partir de temas de actualidad para encontrar una línea histórica común que permita reflexionar sobre factores comunes y soluciones conjuntas: los movimientos indígenas y su relación con lo nacional, el debate sobre la apertura o no de los mercados, el modelo de Estado que buscamos, y la participación de las mujeres y las minorías sexuales, entre otras, son algunas de las problemáticas que pueden servir para una reflexión actual y motivadora a partir de la cual se puede repensar la historia. El estudio del pasado se vuelve significativo solo cuando muestra su relevancia para la comprensión del presente.

Enfatizar un enfoque ciudadano, democrático e inclusivo. Uno de los elementos clave de las historias nacionales, en especial de las que pretenden convertirse en voceras oficiales de sus respectivos Estados, es el de la heroicidad como factor aglutinante de lealtades patrióticas y modelo de vida ejemplar para las generaciones actuales. No obstante, la figura del héroe, tan común en todos nuestros libros de historia, ha sido un fiel reflejo de las mentalidades excluyentes y marginadoras de nuestra conciencia nacional: predominan los hombres, blancos, militares, católicos y criollos. Es necesario integrar en la categoría de heroicidad a personajes que representen mejor el jardín plural que son nuestras sociedades.

La figura del indígena, del afroperuano, de la mujer, del niño, del LGBTI, del civil, etcétera, deben ser incluidas como paradigmas esenciales de civilidad, puesto que de esta manera acercamos mucho más la reflexión histórica al auténtico rostro de nuestros pueblos. Siempre me he preguntado, por ejemplo, por qué en el Perú se tiene como héroes paradigmáticos solo a militares, por



cierto respetables, mientras que ciudadanos cuya labor fue sumamente útil para la gente de su tiempo, como el científico Pedro Paulet, el médico Daniel A. Carrión o la pedagoga Elvira García y García, no califican para la categoría de héroes en la narrativa histórica oficial. Los textos de historia deben cultivar una perspectiva inclusiva, cívica y democrática en la concepción de ciudadanía que los estudiantes se están formando. De esta manera, la historia puede convertirse en un instrumento eficiente para la formación de las ciudadanas y los ciudadanos del futuro, y no quedarse en el papel de peona del nacionalista militarista que ha moldeado la mentalidad de los ciudadanos durante gran parte de la República.

Construir memoria desde las cotidianidades. Hace poco, un grupo de estudiosos de la religión desarrolló una investigación sobre la religión vivida (Romero 2020). En lugar de estudiar lo religioso desde los rituales o los actos de conexión explícita con lo sagrado, se dedicaron a analizar cómo las personas de fe viven en contextos cotidianos como el trabajo, los estudios o la familia; es decir, en el encuentro social. Es en esos ámbitos de lo personal, lo cotidiano, donde se percibe la real influencia de las creencias y valores religiosos. Creo que lo mismo ocurre con los valores ciudadanos, las ideas políticas o las nociones culturales. Es en la vida cotidiana donde se dimensiona su influencia, en donde se encarnan en palabras o actos que articulan el tejido social.

Esa dimensión se debe historizar. Es que la narrativa histórica no solo se construye desde los macrorrelatos. O no debería hacerlo, pues justamente es lo que propicia una memoria histórica excluyente, que se concentra en los discursos hegemónicos. Más bien, debería rescatar las microhistorias personales, familiares y comunitarias, ponerlas en relieve en los procesos de disputa por el reconocimiento dentro de la narrativa nacional.

En las cotidianidades se plasman los efectos concretos de los grandes procesos. Tal vez uno de los éxitos de producciones televisivas como *El último bastión* ha sido justamente articular un gran proceso como la guerra de la Independencia con las pequeñas historias familiares y personales, en donde el drama del conflicto se tradujo en tensiones, lealtades efímeras, temores y también valores. Ese ejercicio de ver los grandes procesos históricos a través de la experiencia vital de la gente común es eficaz para que los estudiantes encuentren significatividad en su aprendizaje del pasado.

Aprovechar los temas históricos para promover las habilidades de resolución de problemas. Esto significa desarrollar una capacidad fundamental para el progreso futuro de cada estudiante. La resolución de problemas es una técnica que permite utilizar los contenidos formales de una materia para ejercitar la capacidad de formular soluciones ante diversas situaciones de la vida social y cotidiana. La resolución de problemas


puede aplicarse en diversos aspectos, como la cultura de paz, el estilo de vida democrático, la economía solidaria, etcétera. Por ello, puede ser muy motivador sentirse protagonista de la historia opinando sobre lo que hubiera pasado en determinada situación si se hubieran aplicado las soluciones que él o ella plantean. De esta manera, cuando pasen a enfrentar desafíos de la vida cotidiana o, en el futuro, de la realidad nacional, se habrán acostumbrado a ver cada coyuntura como un desafío para desarrollar su ingenio, más que como un dilema imposible de solucionar.

DESAFÍOS PENDIENTES

Uno de los grandes desafíos de la enseñanza de la historia en la escuela en los últimos años ha sido equilibrar la necesidad de la información con el énfasis en las competencias. Desde que el Currículo Nacional decidió sumergir las horas de los antiguos cursos de Historia del Perú e Historia Universal dentro del área de Ciencias Sociales, se han creado tensiones tanto en el debate público como en la práctica docente.⁴

Hay una idea común, por ejemplo, que se repite en relación con la enseñanza de la historia en los colegios: que no se enseña o que se enseña muy poco; incluso que ya no figura en el programa curricular, lo cual no es exacto. Pero sí es inobjetable que el estudio de la historia, en su perspectiva tradicional, ya no tiene la relevancia que tuvo en su momento. Pasamos del “exceso de historia” a una especie de limbo en el que la historia es un instrumento de desarrollo de competencias, pero sin una metodología eficiente que equilibre los dos enfoques. Tal vez ese es el desafío principal de los pedagogos en relación con la enseñanza de la historia en la escuela.

Para el mundo académico, por su parte, persiste el desafío de conectar el discurso histórico producido a partir de la investigación académica con las preguntas o intereses de cada estudiante. Es más, diría que esas preguntas pueden enriquecer o contextualizar mejor las preguntas desde las cuales nos acercamos al pasado común de la nación.⁵ El bicentenario presenta, en este sentido, una oportunidad para construir una narrativa histórica más articulada y contextualizada con las experiencias presentes.

Finalmente, para el Estado queda el desafío de propiciar espacios para producir espacios de producción descentralizada, inclusiva, intercultural e intergeneracional de narrativa histórica. Como nunca antes, la historia y los historiadores hemos obtenido algo de atención en el contexto del bicentenario. Es posible que la sigamos teniendo, al menos hasta el 2024, cuando se cierre el ciclo de celebraciones bicentenarias. Hay que aprovechar la coyuntura para problematizar, desmitificar y diversificar los discursos sobre nuestro pasado producidos desde el Estado y la opinión pública. Y desde una perspectiva política en su sentido más amplio, hacer de la historia una fuente para fortalecer los valores republicanos y democráticos que tanta falta nos hacen en el escenario nacional. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Juan (2009). Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana. En Juan Luis Orrego, Cristóbal Aljovín de Losada y José Ignacio López Soria (compiladores), *Las independencias desde la perspectiva de los actores sociales*, pp. 335-340. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Pontificia Universidad Católica del Perú.

FREY, Herbert (2015, setiembre-diciembre). Nietzsche: la memoria, la historia: la *Segunda intempestiva* entre la crítica al historicismo y la negación de la filosofía de la historia. *Cuicuilco*, 64, 271-290.

GUERRERO, Luis (2018, 7 de mayo). Currículo nacional: historia de una obsesión. *Educación*. <https://bit.ly/38JcW7d>

MAJLUF, Natalia (2021, 10 de julio). ¿El Sol del Cusco? *Trama. Espacio de crítica y debate*. <https://bit.ly/3tlyznO>

PROYECTO ESPECIAL BICENTENARIO (2020). *200 años después Los escolares preguntan, los historiadores responden*. Lima: Proyecto Especial Bicentenario.

RPP, Radio Programas del Perú (2018, 28 de julio). ¿De qué se sienten orgullosos los peruanos? <https://bit.ly/3BGQAJ8>

RAMÍREZ, Cecilia (2016, octubre). Un Currículo Nacional para transformar vidas. *Tarea*, 92, 2-7. <https://bit.ly/3jPHeM8>

ROMERO, Catalina (2020, marzo). Religiosidad vivida y pluralismo religioso en Lima. *Páginas*, 257, 40-49. <https://bit.ly/3kW31kx>

4 Sobre el Currículo Nacional y la historia, ver Guerrero (2018) y Ramírez (2016).

5 Un esfuerzo interesante es el que se produjo por el Proyecto Especial Bicentenario (2020).