

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**GUERRAS COMO VELOS: FAMILIAR RACIALIDAD, NARRATIVAS
INCUESTIONABLES Y URGENCIAS DOMESTICADAS EN LOS TEXTOS
ESCOLARES DE HISTORIA DEL PERÚ.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
ESTUDIOS CULTURALES**

AUTOR

Verónica Zela Valdez

ASESOR:

Víctor Miguel Vich Florez

Abril, 2019

RESUMEN

¿Qué es un texto escolar y qué rol ideológico tiene en lo social? La presente investigación indaga en la articulación de lo ideológico, lo histórico y lo político en los textos escolares. En ella problematizo el vínculo entre poder, nación y enseñanza a través del análisis de la producción y, sobre todo, del discurso de estos materiales de enseñanza. Exploro particularmente las creencias del mundo que el Estado busca difundir a través de la enseñanza de la historia mediante la observación de sus aciertos, fallas y contradicciones. Para ello analizo puntualmente la representación de tres guerras republicanas, presentes en los textos escolares vigentes y que marcan fuertemente el imaginario nacional: la Guerra de la Independencia, la Guerra del Pacífico y el periodo de violencia política reciente. Gracias a estas historias es posible articular una discusión sobre algunos de los factores que intervienen para delimitar imaginarios y subjetividades en el ámbito escolar. Con este análisis busco visibilizar un panorama más complejo del contexto sociopolítico que entra a tallar en la producción de estos materiales que cartografie discursos, intereses, negociaciones y tensiones.

Palabras clave: Textos escolares, historia, ideología, política, nación.

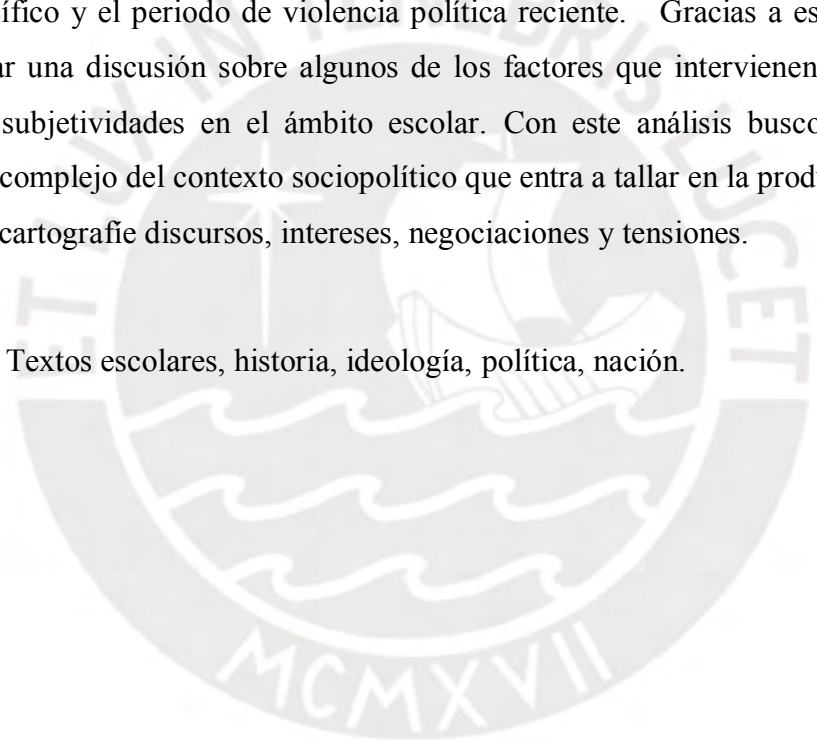


TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1.Sobre el objeto de estudio y la metodología de investigación	2
2. ¿Qué son los textos escolares?	4
3.Lado B: Lo que pueden decir los relatos escolares de las guerras	6
CAPÍTULO I: LA INDEPENDENCIA	9
1.Clave de lectura: Ñuqayku / Nosotros sin ti o la lógica de dos pinturas conmemorativas en el texto escolar	11
2.Todos los caminos conducen a José de San Martín	21
3.Una república sin indios ni Incas	30
4.Más mañanas, <i>todavía</i> : Reconocimiento social a medias y pensamiento medio crítico.....	37
CAPÍTULO II: LA GUERRA DEL PACÍFICO	40
1.“Es como si te robaran una medallita que te regaló tu mamá” o la construcción de un enemigo externo	42
2.La construcción de un enemigo interno o la racialización de la guerra del pacífico	51
3.Más lejos o más cerca del discurso nacional: la representación de las guerrillas.....	58
4.Un punto de fuga para desear	66
CAPITULO III: VIOLENCIA POLÍTICA RECIENTE	70
1.Clave de lectura: una guerra andinizada	73
2.Tan cerca pero tan lejos, una nueva centralidad con agencia limitada: la representación de la población civil	77
3.“Es como si hubieran querido limpiar la casa”: la representación subversiva	86
4.Fallas estructurales como “equivocaciones”, causas como secuelas: la representación del estado	93
5.Algo va a pasar, nuevamente o lo que reproduce el “buen recordar”	99
REFLEXIONES FINALES	101
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	106
ANEXOS.....	113

LISTA DE IMÁGENES:

CAPÍTULO I: LA INDEPENDENCIA

“La proclamación de la independencia del Perú”, Juan Lepiani (1904).....	11
“La capitulación de Ayacucho”, Daniel Hernández (1924).....	11
Imagen abridora Unidad de aprendizaje 8 <i>Personal Social</i> (Ediciones SM).....	12
Imagen abridora Unidad de aprendizaje 4 <i>Historia, Geografía y Economía</i> (Editorial Santillana).....	17
“Perú, país del mañana (Proyecto para hacer un mural, cuando tenga el dinero, mañana)” Juan Javier Salazar (1981-1990).....	39

CAPÍTULO II: LA GUERRA DEL PACÍFICO

La maquinaria empleada en la salitrera de la pampa de Tamarugal, en Tarapacá.....	44
Trabajadores del salitre en Chile	46
La guerra con Chile: campaña marítima (interiores de la unidad de aprendizaje)	60
Guerra con Chile: campaña terrestre (interiores de la unidad de aprendizaje)	60
La resistencia popular frente a la ocupación chilena (interiores de la unidad de aprendizaje)	61
“El último cuartucho” Juan Javier Salazar (2005).....	68

CAPÍTULO III: VIOLENCIA POLÍTICA RECIENTE

Agricultores en la reforma agraria	73
Familiares de desaparecidos en Consejo Municipal de Huamanga	73
Imagen abridora Unidad de aprendizaje 6, <i>Historia, Geografía y Economía</i> (Editorial Santillana)	74
La población civil (montaje)	79
La lucha contra el terrorismo (interiores de la unidad de aprendizaje)	80
María Elena Moyano	81
Periodistas muertos en Uchuraccay	83
Diario Ojo enero 1983 (portada)	84
Diario Ojo enero 1983 (interiores)	84
Atentado en Tarata I	90
Atentado en Tarata II	90
Alan García	95
Mario Vargas Llosa y Alberto Fujimori	95
Jaime Yoshiyama, Alberto Fujimori y militar	95
Vladimiro Montesinos y Alberto Fujimori	95
Operación Chavín de Huántar	97
“Algo va' pasar” Juan Javier Salazar (1980-1981 / <i>Carpeta Arte al Paso</i>) ...	101

INTRODUCCIÓN

¿Qué es un texto escolar y qué rol ideológico tiene en lo social? La presente investigación indaga en la articulación de lo ideológico, lo histórico y lo político en los textos escolares. En ella problematizo el vínculo entre poder, nación y enseñanza a través del análisis de la producción y, sobre todo, del discurso de estos materiales de enseñanza. Exploro particularmente las creencias del mundo que el Estado busca difundir a través de la enseñanza de la historia mediante la observación de sus aciertos, fallas y contradicciones. Para ello analizo puntualmente la representación de tres guerras republicanas, presentes en los textos escolares vigentes y que marcan fuertemente el imaginario nacional: la Guerra de la Independencia, la Guerra del Pacífico y el periodo de violencia política reciente¹. Gracias a estas historias es posible articular una discusión sobre algunos de los factores que intervienen para delimitar imaginarios y subjetividades en el ámbito escolar. Con este análisis busco visibilizar un panorama más complejo del contexto sociopolítico que entra a tallar en la producción de estos materiales que cartografie discursos, intereses, negociaciones y tensiones. Me interesa entender la lógica del texto escolar a través de la representación de estas guerras con la finalidad de ver lo que enuncian, lo que silencian y sus posibilidades reprimidas.

Sostengo que estas guerras funcionan como una caja de luz que hace visible el predominio de una nación reticente a aceptar la realidad social que la constituye y en pugna por vivir bajo la sombra de *la* modernidad. Al blindar las posibilidades de acercarse críticamente a la lectura y a la historia, estas narrativas oficiales tienden a dificultar la transformación de la mirada sobre las relaciones de poder en nuestro país.

Me ha interesado observar cómo cada guerra explica la nación a partir de lo que íbamos a ser, de lo que no pudimos ser y de lo que resultamos ser. Cada uno de estos relatos configura lo que nos definió en estos tres distintos periodos. Sin embargo, los tres relatos son escritos o reescritos cada 4 años aproximadamente por lo que las transformaciones y permanencias que proponen para interiorizar al Perú son un correlato de nuestros descentramientos y conservadurismos nacionales.

¹ Si bien el término oficial planteado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para designar esta guerra es Conflicto Armado Interno, en esta tesis decido referirme a ella como periodo de “violencia política”. Coincidiendo con lo plantado por Denegri e Hibbett (2016), considero que el término “violencia política” permite problematizar los acontecimientos de este periodo desde un enfoque estructural, en el que la política como sistema corrompido, es parte sustancial del acontecer histórico.

En el Capítulo I, dedicado a la Guerra de la Independencia indago sobre el orden social que construye el discurso escolar de la República naciente concentrándome en la centralidad otorgada a José de San Martín. Dos serían las implicancias que considero más relevantes de dicha centralidad, la des-andinización de nuestro imaginario nacional y la naturalización de la distribución desigual del poder. En el Capítulo II abordo la Guerra del Pacífico para hacer visible el “nosotros” que estructura este conflicto internacional y cómo nos enseña, desde la escuela, a gozar por causas perdidas. Lo que ocurre en este caso es que la articulación de un nacionalismo por oposición a Chile, termina validando lecturas racializadas de nación. Por último, en el Capítulo III, observo las transformaciones y permanencias que el relato de la violencia política reciente brinda al lector para imaginar la nación concentrándome en la imposibilidad fundamental que oculta. En este caso encuentro que al privilegiar la transmisión de información sobre *lo que pasó*, el abordaje de las fracturas de nuestra sociedad parece innecesario.

A partir de estos tres capítulos es posible observar el sustrato colonial que prevalece en la enseñanza actual de la historia del Perú. Para ello, mi análisis está entrelazado con fuentes bibliográficas que proponen miradas críticas sobre los periodos que analizo de modo que lo político en la construcción histórica y su relevancia en la escolaridad sean visibles. Las siguientes preguntas guían esta investigación:

¿Cómo proponen interiorizar la nación los relatos de estas tres guerras?

¿Qué subjetividades reproducen?

¿Proveen los textos una reflexión crítica sobre la sociedad peruana?

1. Sobre el objeto de estudio y la metodología de investigación

Para realizar esta tesis he consultado libros de texto de las dos editoriales privadas a las cuales, mediante un proceso de licitación, el Ministerio de Educación² peruano encarga diseñar los contenidos educativos para todas las áreas curriculares de Educación Básica Regular. De un lado, Ediciones SM, del otro, y con casi el monopolio absoluto del mercado de textos escolares, Editorial Santillana.

² MINEDU

El corpus que empleo para investigar estas tres guerras está compuesto por los libros de texto de *Personal Social* para quinto y sexto de primaria e *Historia, Geografía y Economía* para tercero, cuarto y quinto de secundaria, todos editados entre los años 2015 y 2016 y vigentes hasta la actualidad en las aulas. Dedicadas a la Independencia encontramos la unidad de aprendizaje 8 para estudiantes de quinto de primaria “¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?” (Ediciones SM) y la unidad 4 para tercero de secundaria “El proceso de Independencia de América” (Editorial Santillana); la Guerra del Pacífico es estudiada por sexto de primaria en la unidad de aprendizaje 6 “¿Qué país construimos luego de nuestra independencia?” (Ediciones SM) y por estudiantes de cuarto de secundaria en la unidad 3 “Política, economía y sociedad en Latinoamérica (1825-1883)” (Ediciones SM); la violencia política reciente está presente en la unidad de aprendizaje 8 para sexto de primaria “¿Cuánto hemos cambiado en menos de cien años?” (Ediciones SM) y en las unidades 4, “Un periodo de transformaciones sociales” y 5, “El mundo contemporáneo” (Editorial Santillana) para quinto grado de secundaria. En la mayoría de unidades de aprendizaje mencionadas confluyen diversos episodios históricos y sociales que comprenden periodos largos de tiempo.

En el presente análisis decidí concentrarme en las subsecciones que atañen específicamente a las guerras en cuestión ya que mi interés está puesto en observar críticamente la representación de momentos explícitamente álgidos de nuestra historia como República. En ellos, como detallo más adelante, considero que es posible encontrar discursos intensos que abordan lo nacional y que revelan ideologías oficiales. No obstante, para complejizar el análisis, retomo ciertas ideas y explicaciones de unidades de aprendizaje o subsecciones inmediatamente anteriores a las analizadas con el ánimo de anclar la representación de estas guerras en el *continuum* acreditado por el MINEDU. Adicionalmente, la elección de textos escolares vigentes como corpus de análisis me permite acceder a la formación del pensamiento oficial peruano desde la escuela o, en otras palabras, al modo en que desde la enseñanza de la historia se nos propone pensarnos hoy. Vale la pena agregar que en esta investigación he prestado mayor atención a las unidades de aprendizaje que cuentan con descripciones y explicaciones más detalladas y que, en la práctica, coinciden con las de la sección de secundaria. Esto responde a un interés por revelar los silencios y sentidos comunes en una elaboración más compleja del discurso.

Además de los textos escolares mencionados, esta investigación ha sido nutrida con el uso de otros dispositivos. Los textos escolares de décadas anteriores, particularmente los editados

por Gustavo Pons Muzzo (1961, década del 70 y 1981) y Juan Castillo Morales (1983 y 1993), me han permitido clarificar permanencias y transformaciones en el discurso de la enseñanza de la historia del Perú. La inclusión de una pieza del artista Juan Javier Salazar al finalizar cada capítulo apunta a asentar el rol pedagógico del arte contemporáneo al facilitar el diálogo crítico, mas no hostil, sobre nuestra sociedad. Por último, el desarrollo de estrategias etnográficas³ para indagar sobre la producción y el uso de los textos escolares ha contribuido en otorgarle una dimensión social a estos objetos culturales. Para ello he llevado a cabo entrevistas a Juan Fonseca, editor ejecutivo de Ciencias Sociales de la Editorial Santillana, y a una de las autoras⁴ del libro de texto sobre la Guerra del Pacífico para secundaria de Ediciones SM. Asimismo, un breve trabajo de campo entre los meses de agosto y octubre del 2018 en tres colegios de la ciudad de Lima, IE 1038 María Parado de Bellido, IE 1021 República Federal de Alemania e IE Nicolás Copérnico. En ellos tuve la oportunidad de realizar observaciones de aula en las que se trabajaron las guerras que estudio y entrevistas con cuatro estudiantes⁵ y tres docentes, Humberto Toro, Yris Arana y Víctor Zapata.

En suma, la dimensión de este análisis busca ser múltiple ya que si bien se concentra principalmente en cómo son representadas, visual y textualmente, estas tres guerras en los textos escolares, presta atención también a los criterios que entran a tallar en su producción y en las reacciones de su uso en el aula.

2.¿Qué son los textos escolares?

Los textos escolares son parte de los dispositivos tutelares del sistema educativo nacional. No obstante, actualmente su producción es encargada a editoriales privadas. Estos materiales se distinguen por ser el resultado de una selección de contenidos que contribuyen a normar los modos a partir de los cuáles los escolares interpretarán el mundo que los rodea y, en consecuencia, a perfilar subjetividades que un Estado busca legitimar. En tanto tienen valor institucional, los libros de texto legitiman una visión de la realidad en detrimento de otra (Atienza 2007). Adicionalmente, estos materiales son un recurso dominante a partir del cual los estudiantes son evaluados y que por ende entran en tensión con saberes que éstos tienen a partir

³ Ver guía de preguntas en la sección de Anexos.

⁴ Esta autora me pidió no consignar su nombre en la presente tesis.

⁵ Estas entrevistas fueron espontáneas y por lo mismo no me fue posible solicitar la autorización de los PPF para consignar el nombre de los estudiantes en esta tesis.

de sus propias vivencias y experiencias. Dicho de otro modo, son productos culturales que funcionan como marco para establecer un orden social oficial y, por ende, no están exentos de una carga ideológica que sostiene relaciones de poder. Sus páginas funcionan como un archivo de enunciados sobre lo que se puede o no decir y cómo es apropiado hacerlo. En ellos se saludan y se condenan, tanto explícita como implícitamente, valores, creencias y comportamientos de una variedad de actores sociales.

Si el poder no se tiene, sino que se ejerce (Foucault 2005) y nunca está condensado en un solo lugar, sino que circula por todas partes, extendiéndose a lo largo del tejido social (Hall 2011), los textos escolares pueden ser más fácilmente entendidos como dispositivos desde los cuales el poder se pone en práctica. Mediante el ejercicio diario de lectura y escritura que proponen los textos escolares desde el MINEDU, se (re)producen y se incorporan constantemente sentidos comunes. Dicho de otro modo, la selección temática, la narrativa con que ésta se presenta y la didáctica empleada para su estudio, articulan formas calculadas de conocer el mundo que responden a intereses oficiales. Los textos escolares son dispositivos oficiales que establecen los aprendizajes indispensables para la obtención del diploma de escolaridad completa y, por ende, la vía para la profesionalización y futura inserción laboral.

No obstante, aunque su uso es obligatorio en la gran mayoría de instituciones educativas y su divulgación es masiva, los docentes son finalmente quienes deciden si los usan o no y cómo (Ames 2001). Tomando esto en consideración, resulta importante asumir que, si bien los textos escolares son discursos de poder, en ellos la agencia de los estudiantes y docentes los vuelven objetos culturales apropiables y dinámicos. Dicho de otro modo, la dinámica social alrededor de los textos escolares ofrece también la oportunidad de resistir al poder oficial, ya que siguiendo a Fairclough (1992), el discurso siempre funciona como practica social y por ende puede ser transformado y rebatido. Un modo de interactuar con el discurso oficial es el que propongo a lo largo de esta tesis: entablando un diálogo crítico con dispositivos culturales como lo pueden ser los libros de texto.

3.Lado B: Lo que pueden decir los relatos escolares de las guerras

Me ha interesado pensar los textos escolares y las guerras que en ellos se enseñan como objetos culturales donde se entrecruzan condicionamientos sociales relacionados con la ideología, la colonialidad, la racialización y la formación de pensamiento crítico. Parto por asumir la ideología como un conjunto de ideas, pero también de prácticas que estructuran la realidad y el orden social. Es decir, como un sistema de representación que produce la realidad de acuerdo a un discurso de interés en el que se relacionan creencias, con asuntos de poder (Eagleton 1997: 24). Entendida por Slavoj Žižek, la ideología no sería la realidad misma sino un modo legitimado y muy interiorizado de interpretarla que conduce a las personas a no saber realmente lo que hacen (1992: 58). Es decir que no son conscientes de que sus hábitos son producto de *un* modo de estructurar el mundo. La ideología se presenta entonces como la fantasía de realidad que constituye al sujeto y al mundo social reprimiendo sus antagonismos. Es así que “en lugar de una verdadera descripción de los antagonismos que recorren nuestra sociedad, nos permitimos una percepción de la sociedad como un todo orgánico, que se mantiene unido gracias a las fuerzas de la solidaridad y la cooperación” (Žižek 1991: 15). Más aún, “la fantasía misma es una “mentira primordial”, una pantalla que oculta la imposibilidad fundamental” (Žižek 1991: 28).

Las guerras son acontecimientos antagónicos radicales. Toda guerra pone en escena de manera extrema un sinnúmero de tensiones e intolerancias de la sociedad que la vive. En los textos escolares, las guerras son un momento para elaborar explicaciones oficiales sobre heridas, fallas, triunfos, afectos y transformaciones sociales. Con un peso histórico contundente y una narrativa especialmente intensa, este entramado de acontecimientos pasados construye sentidos comunes que funcionan como referentes de la comunidad imaginada (Anderson 1993). Como sostiene Zymunt Bauman (1990), el sentido común es un acuerdo que facilita la vida en colectivo ya que gracias a él es posible que muchas personas se expliquen cómo y por qué ocurren ciertos eventos. Las guerras, por ejemplo, son eventos históricos que requieren explicaciones, sin embargo, en los textos escolares que estudio, dichas explicaciones tienden a familiarizar al lector con ideologías o sentidos comunes que lo alejan del reconocimiento de antagonismos propios de nuestra sociedad. La siguiente cita de Bauman contribuye a perfilar la experiencia de aprendizaje que proponen estos materiales:

Las cosas familiares son autoexplicativas; no presentan problemas no despiertan curiosidad. En cierto modo son invisibles. No se formulan preguntas porque las personas aceptan que “las cosas son como son”, “las personas son como son” y afortunadamente poco se puede hacer al respecto. La familiaridad es enemiga acérrima de la curiosidad y la crítica y, por ende, de la innovación y el coraje de cambiar... (1990: 21)

La ausencia o anhelo de modernidad es el discurso marco en el cual las guerras que estudio son discutidas. En ellas este discurso se asume como inherentemente positivo y se manifiesta en textos o en imágenes que señalan el camino para conseguirla, indican los obstáculos que nos impidieron merecerla o corroboran su ausencia. A manera de contrapunto es preciso señalar que la modernidad tiene como uno de sus legados más poderosos a la raza (Zavala y Back 2017: 31). Esta fue y es una de las estrategias que subyacen al ejercicio de poder y a la naturalización de desigualdades en una sociedad. Como sostiene Quijano (2000), la idea de raza y su naturalización fue usada en América desde la conquista española para legitimar la relación de dominador – dominado, demarcando la superioridad de unos y la inferioridad de otros. De acuerdo a este autor la idea de raza y su implementación como parte del sistema colonial fue “el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad” (2000: 203). Esta distribución geopolítica funcionó, y lo sigue haciendo, para estructurar relaciones de producción y de control del trabajo del capitalismo mundial iniciado con la conquista de América. La división del trabajo se racializó, lo que quiere decir que raza y colonialidad son partes ontológicas e inseparables del sistema capitalista. La noción de raza llega con la colonia y está estrechamente ligada al pensamiento moderno y al capitalismo como su proyecto económico.

Como sostiene Goldberg (2002), las exclusiones y las racializaciones construyen a los Estados modernos. Para asimilar esta idea Paul Drinot la explica desde el contexto local al decir que “la marginalización histórica de los indígenas es en ese sentido mejor comprendida, no como un error o fracaso del Estado-nación, sino como un requisito para su creación” (2016: 288). La noción de raza biológica sirvió por siglos como estrategia de poder para ordenar jerárquicamente el mundo de acuerdo al color de la piel de las personas. Hoy en día, el término raza, lejos de haber “muerto” se ha articulado con variables como “cultura”, “educación” y “economía” para construir jerarquización y dominio social (Zavala y Back 2017: 14). Con esto se quiere decir que no usar términos racistas no implica que no haya racismo en nuestras sociedades.

El lenguaje, como práctica cotidiana, es una forma de ejercer el poder sobre otros. El poder, más que una dominación desde arriba, puede producirse cuando, ideológicamente condicionadas, las personas creen o son inducidas a creer que un dominio es legítimo (Machin y Mayr 2012: 24). En los ejemplos que veremos en los siguientes capítulos, si bien el término raza no es usado de modo explícito, subyace en ellos una representación racializada de actores sociales que legitima ideologías excluyentes. Tomando en cuenta que el racismo se aprende (van Dijk 2007: 25) y que, como afirma Víctor Vich, “un niño socializado al interior de discursos racistas tendrá muchas posibilidades de creer que existen diferencias “naturales” entre los seres humanos” (2010: 164), una mirada crítica a estos materiales de enseñanza resulta relevante para contribuir a interrumpir la relación familiar con la desigualdad.

La modernidad ha legado la raza, pero también un modo de relatar la historia y de encontrarnos en ella. Manuel Burga (1993) sostiene que, a diferencia de la historia europea, la nuestra ha sido una historia “al revés”, de frustraciones, fracasos y retrocesos debido a “una anómala relación con el capitalismo moderno, o quizá por una normal relación entre metrópoli y periferia colonial” (1993: 62). Por lo mismo, una de las razones contundentes que plantea este historiador para aprender historia es que:

...necesitamos librarnos, casi con urgencia, de una pesada carga histórica y construir una memoria sana que nos permita repensar nuestro pasado, mirarnos a nosotros mismos sin complejos y enfrentarnos más conscientes y decididos a los retos que nos depara el futuro. (1993: 52)

¿Por qué aprender historia? Porque quedan muchos silencios producidos por la modernidad que nos han configurado dentro de la memoria del bien perdido y de la ucronía, velando la posibilidad de observar otras realidades y desde otras perspectivas. Burga, haciendo referencia a una cita de Pablo Macera, afirma que nuestra historia moderna occidental iniciada con la conquista: “es una suerte de pequeña península, apéndice, o barniz de un gran continente de historia andina” (Burga 1993: 77).

Queda por preguntarnos cómo se enseña historia a través de los textos escolares y qué función están teniendo en liberarnos, de modo que podamos mirarnos autocriticamente y sin complejos. Tomando en cuenta que el lenguaje, visual y textual, estructura la sociedad pero que también la sociedad es estructurada por el lenguaje (Fairclough 1992), la forma de construir y de enseñar historia sería uno de los determinantes del modo cómo nos relacionamos unos con

otros. La realidad, sostiene Vich, “nunca se nos presenta como algo independiente del lenguaje y, más bien, son las imágenes –configuradas como representaciones sociales – las que influyen notablemente en las maneras que tenemos de interactuar con la realidad” (2010: 157).

Con qué y cómo construyo mi conocimiento sobre la historia es uno de los determinantes para reproducir creencias en la vida cotidiana. Intervenir en el modo de contar la historia de nuestras guerras, desfamiliarizando sentidos comunes, podría ser una vía para incidir en las relaciones de poder.

CAPÍTULO I: LA INDEPENDENCIA

Pareciera que, luego de tanto repetir, estudiar e imprimir el relato de nuestra independencia en textos escolares, su discurso es impenetrable. Diera la impresión que no quedan preguntas a hacerle a la enseñanza de este periodo y que la universidad, en caso llegue, se encargará de desmitificar ciertas verdades aprendidas. Las versiones escolarizadas de este periodo de nuestra historia están tan sólidamente instaladas en nuestros imaginarios que muchos creemos que no vale la pena cuestionarlo porque es un asunto más bien ceremonial que poco tiene que ver con nuestro presente. Efectivamente, la versión que se nos enseña es cerrada y consensuada a fuerza de repetición. Sin embargo, ya que es un tema estudiado y re-editado permanentemente, resulta relevante observarlo y discutirlo críticamente en la actualidad ya que en sus imágenes y relatos podemos encontrar ideologías que vehiculizan mucho de nuestro quehacer ciudadano del día a día. Si de acuerdo con Oliart y Portocarrero (1989: 13), la enseñanza escolar de la historia es una suerte de equivalente al mito de origen que modela la identidad de un pueblo, el periodo de la independencia sería la divulgación de un mito que funda simbólicamente a un territorio en un nuevo orden social.

¿Cómo se explica la independencia en los textos escolares vigentes y qué idea del Perú asientan? ¿Qué subjetividades cultiva esta idea de nación? En este capítulo reflexiono sobre el orden social con el que se plantea interiorizar la republica naciente en dos unidades de aprendizaje: 8 “¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?” en el libro de texto de *Personal Social* de quinto de primaria (Ediciones SM) y 4 “El proceso de Independencia de América” en el libro de texto de *Historia, Geografía y Economía* de tercero de secundaria (Editorial Santillana). Analizo cómo se representa a actores sociales tales como San Martín, los

indígenas, la élite criolla y las acciones que se les adjudican con el objetivo de hacer visibles las ideas de nación que proponen estas unidades y demostrar qué criterios determinan el discurso oficial para los escolares. Sostengo que dichas representaciones se caracterizan por dibujar una nación des-andinizada y por legitimar la naturalización de la distribución desigual del poder. Al continuar reproduciendo la tradición *sanmartinocéntrica*⁶, la subordinación de las insurgencias locales y la movilidad social excluyente parecen inevitables. De otro lado, las posibilidades de acercarse críticamente a la historia se ven reducidas.

En el proceso inaugural de la República del Perú, sin duda hay luchas, causas e ideales genuinos. Por ello, las fechas, conmemoraciones y personajes históricos ciertamente son necesarios para construir símbolos que consoliden un sentido común de pertenencia. Sin embargo, debemos tener en cuenta que su hegemonía ensombrece miradas críticas sobre la historia y el presente. Ningún objeto cultural debe leerse sólo desde la idealización ya que al estar inscrito en la historia se vuelve testimonio de relaciones de poder, siempre desiguales. (Jameson 1989) La construcción de la patria imaginada que declaró San Martín en Lima y que se selló en Ayacucho tres años después, está cargada de antagonismos que su representación en los textos escolares silencia para construir un relato donde predomina el mañana moderno de la clase criolla.

El mañana, en estas unidades de aprendizaje, parece acoplarse recurrentemente con *el todavía no*. En su crítica al historicismo, Chakrabarty plantea a grandes rasgos, que dentro de la concepción de modernidad occidental “determinados pueblos son menos modernos que otros y que aquéllos necesitaban un periodo de preparación y espera antes de poder ser reconocidos como partícipes plenos de la modernidad política” (2008: 36). En la selección de fragmentos que he decidido analizar, convergen, como en una especie de vara de medición, la racialización cultural y la idea de *todavía no ser apto*. Haciendo uso de la inevitabilidad como estrategia argumentativa, *todavía no* se conciben las gestas locales, a los indígenas, a los incas o al paisaje andino como centrales de un sentir común, que podríamos llamar nacional; *todavía no* podemos contar a los escolares que San Martín tuvo esclavos o que vino impulsado por sus propios intereses nacionales. Cercanos al bicentenario, paradójicamente, estas unidades no plantean una mirada reflexiva o transformadora de nación que permita al lector hacer conexiones propias. Lo que proponen, más bien, es seguir igual, esperando un mañana que cumpla *la* promesa.

⁶ Término tomado del artículo de Cecilia Méndez “San Martín no debe estar en el centro de la memoria de la Independencia” en Diario la República 28 de julio 2016. Consultado el 27/08/2018.

1.Clave de lectura: Ñuqayku / Nosotros sin ti o la lógica de dos pinturas conmemorativas en el texto escolar



“La proclamación de la independencia del Perú”, Juan Lepiani (1904)



“La capitulación de Ayacucho”, Daniel Hernández (1924)

Hay paz y silencio en las pinturas que desde el Ministerio de Educación peruano se han elegido para abrir las unidades de aprendizaje que narran la Independencia del Perú. La primera, para los escolares de quinto de primaria, es *La proclamación de la Independencia del Perú* de Juan Lepiani (1904); la segunda, para tercero de secundaria, es *La capitulación de Ayacucho* del pintor Daniel Hernández (1924). Las personas representadas en estas pinturas están limpias y llevan vestimentas de gala que corresponden a su rango de élite. No parecen venir de una movilización o un campo de batalla. La imagen de nuestra independencia en estos textos predomina por ser blanca, militar, masculina y letrada. Estas características son las claves de

lectura a partir de las cuáles los lectores construirán sus reflexiones sobre el periodo y sus asociaciones sobre el “nosotros” republicano. Dicho de otro modo, este es el marco de clase y raza con el que se inicia el relato de la independencia a los escolares en la actualidad y que determina, como veremos, la organización de los interiores.

Antes de adentrarnos en el análisis de estas páginas de apertura, quisiera subrayar que más que poner en cuestión a las pinturas, a sus autores o a los personajes representados, quiero llamar la atención sobre la función de estas obras en el texto escolar. Es decir que lo que me interesa es explicitar qué comunican estas pinturas en estos textos para hacer visible las formas de ver el mundo que legitiman.

- Unidad de aprendizaje 8: “¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?”

8 ¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?

Después de casi trescientos años de ser un virreinato, el Perú logró emanciparse de España tras un difícil conflicto armado entre 1821 y 1824, que enfrentó a distintos peruanos con posturas diferentes sobre el rumbo político que se debía tomar. Desde entonces, nuestro país se convirtió en una república independiente.

Dialogamos

- ¿Qué representa la escena de la imagen?
- ¿Qué importancia tiene este hecho para la historia de nuestro país?
- ¿Qué significa para ti ser parte de un país libre y democrático? Sustenta tu respuesta.

188

189

Es común que las naciones tomen sus primeras insurgencias para celebrar sus independencias. Sin embargo, el Estado Peruano, como explica Natalia Sobrevilla, obtuvo su “partida de nacimiento el 28 de julio de 1821, cuando José de San Martín proclamó la independencia en las plazas principales de la ciudad de Lima, siguiendo el libreto establecido

por las ceremonias coloniales” (2015: 339). De otro lado, Cecilia Méndez sostiene que el Perú es, “el único país de América Latina que conmemora su independencia el día en que ésta se proclamó y no el día en que (se asume) se inició este proceso” (La República⁷, 28 Julio 2016). A pesar de cuestionamientos como los mencionados, el Estado continúa interesado en reproducir esta versión para reforzar una idea criolla de nación⁸.

Es este, por tanto, el momento que los editores del texto escolar de *Personal Social* para quinto de primaria han decidido resaltar usando *La proclamación de la Independencia del Perú* como apertura de la unidad de aprendizaje número 8 “¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?”. Obra realizada en Italia por el pintor peruano Juan Lepiani⁹ sin duda condensa visualmente el nacimiento del Perú a la vida republicana. Simbólicamente resulta perfecta para poner en escena y presentar al escolar (el deseo de) un Perú que pasa esperanzador del régimen colonial al republicano. Su uso como inicio para reflexionar sobre este proceso de nuestra historia, y el modo en que está presentada, inmortaliza un discurso celebratorio y conciliador. Al revisar textos escolares de décadas anteriores¹⁰, he corroborado que la representación visual de la proclama es permanente¹¹ y el uso de la pintura de Lepiani frecuente. Quiere decir que la mirada de la nación que se quería construir en 1904 es recurrentemente legitimada en el ámbito escolar como parte estructural de nuestra formación ciudadana.

⁷ Consultado el 27 agosto 2018.

⁸ Otros países latinoamericanos decidieron celebrar sus independencias rememorando los inicios de revoluciones políticas locales que desconocieron las autoridades españolas luego de la crisis política producto de las invasiones napoleónicas a la Península Ibérica. Es curioso que ambas editoriales presentan los primeros “gritos” de independencia como celebraciones independistas de otros países latinoamericanos y que aun así nuestros textos no cuestionen nuestra fecha conmemorativa.

⁹ Juan Lepiani recibió por parte del gobierno peruano una beca para completar su formación artística en Italia con la condición de enviar año a año pinturas históricas al Perú. Desconozco las fuentes locales que usó el pintor o las indicaciones que recibió para llevar a cabo su obra, pero un dato interesante encontrado en el artículo de Nanda Leonardini “Identidad, ideología e iconografía republicana en el Perú” (2009) es que el pintor se inspiró en el cuadro *Ecce Homo* del italiano Antonio Ciseri.



¹⁰ Pons Muzzo, década del 80 (aprox); Guevara Espinoza, 1983; Castillo, 1983 y 1994; Chirinos y Palacios, 1997; Grupo Editorial Norma, 2010.

¹¹ Otra de las pinturas usadas en los textos escolares es la proclamación de la independencia por Ignacio Merino (1851). En algunos textos se la encuentra en su versión original y en otras en lo que parecen adaptaciones gráficas. Su punto de vista, el pueblo, es el opuesto al planteado por Lepiani.



Tomemos el siguiente postulado de Slavov Žižek (2003:19) para comenzar el análisis visual: los hechos nunca hablan por sí mismos, sería más bien una red de dispositivos los que los hacen hablar. En el caso del presente texto escolar, el proceso de la independencia comienza a hablar a través de esta pintura. En ella se escenifica el acto mismo de la instauración de una ley (Žižek 1991: 22) que inaugura un nuevo tiempo e inscribe en el imaginario del lector un sentir nacional. Se dibuja una noción de república cuya centralidad la tiene un gobernante hombre, letrado, militar y no-indígena, rodeado de otros hombres militares de características similares y un eclesiástico mirando desde un balcón a una gran masa pasiva y brumosa de ciudadanos. En esta representación del sentir nacional no hay cabida para *otros*: las mujeres, los indígenas, los incas, los niños o el paisaje natural.

Con un espíritu aparentemente unánime, esta composición se legitima en el texto escolar como un recurso visual a partir del cual los escolares pueden contagiarse del sentir de lo que fue *la* independencia y quiénes están incluidos en la idea germinal del Perú: un grupo numeroso de habitantes de la capital liderados por un grupo reducido de predominancia militar. Esta pintura parece evocar una independencia que se dio como *todos* lo esperaban. Dicho de otro modo, ficcionaliza el logro unificado de un deseo y la inauguración de un mañana antes impensable. Se vuelve por tanto una suerte de filtro que diluye conflictos y matices y trabaja para satisfacer a los lectores con un goce ilusorio de un común acuerdo. Con una mezcla de solemnidad y emoción, comienza a normalizar un orden social jerárquico y a poner en práctica el hábito de dar la espalda al presente.

Veamos algunos detalles concretos que comiencen a dar forma a esta idea. Lo primero que llama la atención en esta pintura es la distribución de los personajes en el espacio. El libertador argentino y sus acompañantes ocupan el primer plano, quedando el pueblo como un telón de fondo brumoso. Luego, el punto de vista desde donde está pintada, que es también el punto de vista del lector, propone una mirada desde arriba que se articula verticalmente con los de abajo. Estas dos características formales de la pintura permiten ver con claridad sólo a los líderes, de espaldas, lo que podría entenderse como el anticipo de una escisión fundamental marcada por la jerarquía social, por el ensombrecimiento del sector urbano y por la ausencia indígena rural.

En segundo lugar, sus gestos. Como lectores vemos las espaldas o los perfiles en $\frac{3}{4}$ de quienes están en el balcón y, como dije, algunos rostros brumosos de los de la plaza. Ningún gesto denota entusiasmo: entre los notables del balcón predominan la rigidez y entre la multitud

de los de la plaza es posible distinguir algunos rostros expectantes. Dirigiéndose al pueblo, José de San Martín es representado como el amo que trae una promesa inaugural de unión, acentuado por el abrazo a la bandera¹². El gesto de la mano alzada del libertador evoca un mañana de esperanza y progreso que se impone como un mandato tutelar. Su rol aquí es el del padre que dice “*basta*” e inscribe a todo un territorio, representado sólo por una parte, en un nuevo orden social:

El Perú es desde este momento libre e independiente por la voluntad general de los pueblos y por la justicia de su causa que Dios defiende.
¡Viva la patria! ¡Viva la libertad! ¡Viva la independencia!

Como en una especie de nueva evangelización, “San Martín bautizaba como “peruanos” a los indios de habla quechua” (Anderson 1993: 205) en castellano, e instauraba la identidad peruana como la única admisible. Es decir que, al inaugurar el mañana, San Martín omite una serie de identificaciones culturales que coexistían con “la peruanidad” y da la espalda a una realidad social marcada, hasta hoy, por la diversidad y por conflictos de dominación. Sólo uno de los personajes del balcón mira al lector¹³, pudiéndose insinuar entonces que mira al presente. Es un personaje anónimo que hoy en día se diría que *mira* para decir que *estuvo ahí*. Bien podría ser alguien que invita a unirse a esta celebración, pero bien podría ser el *punctum* político de la pintura. ¿Un incrédulo, un arrepentido? ¿Un agente de sospecha capaz de cuestionarnos? Sin duda alguien que mira al espectador en 1904, a penas a 17 años del centenario, que nos mira ahora a escasos 2 años del bicentenario. La mirada de este personaje tendría la capacidad de interpelar al lector con lo agónico de nuestra república, con la duda de la sutura final de nuestra sociedad y con la sospecha de las recetas escritas que prometen conducirnos al progreso (Mouffe 1999). A través suyo la duda sobre la promesa de un mañana y la utopía que se escenifican se hacen más palpables.

A pesar de la mirada de este personaje, las pasiones, intereses e improvisaciones detrás de este momento inaugural quedan oscurecidas por el gesto triunfal del libertador argentino. Timothy Anna (2015) brinda algunas pistas para conocer el revés que queda oculto. Este autor

¹² Pareciera que es la bandera de 1825 y no la creada por San Martín en 1820.

¹³ En el año 2017, en el marco de la elaboración de un ensayo para el curso de Postmarxismo de la Maestría de EECC, fui a consultar sobre este cuadro al MNHAAP. No me dieron mayor información ya que al parecer no tienen un estudio icnográfico de la pieza y me dijeron que el personaje que mira, como todo el resto, son anónimos, no son retratos reales de ningún personaje que haya estado presente en el balcón y que posiblemente el personaje que me intrigaba fuera el propio Lepiani.

encuentra que hay una unanimidad sospechosa en el Acta de la Independencia. Mediante el análisis de una carta que Pedro Ángel Tado, sacerdote realista, escribió al ex oidor de Lima luego de la Independencia, Anna comienza a develar un procedimiento que dista del consenso que la pintura y de las representaciones de San Martín difunden en el texto escolar.

Para recolectar las 3504 firmas a favor de la independencia¹⁴, San Martín se habría dedicado a construir la opinión pública a favor de ésta. Muchos firmantes, de acuerdo a Anna, eran “letrados ambiciosos y sedientos de poder” (2015: 150). Otros fueron obligados con amenazas o comprados con promesas de puestos en el nuevo régimen. Criollo o no, quien se rehusaba a firmar el acta era castigado con amenazas, deportaciones o la confiscación de bienes¹⁵.

Los textos que acompañan la pintura no aluden a este episodio ni brindan información para profundizar críticamente en la lectura de esta imagen. Por ejemplo, el uso lexical del verbo *surgió* en el título alude más al azar que a la acción de personas. De otro lado, si bien resulta interesante que el texto explicativo que acompaña la pintura plantee la independencia como “un difícil conflicto armado entre 1821 y 1824, que enfrentó a peruanos con posturas diferentes sobre el rumbo político que se debía tomar” (Ediciones SM 2016: 188), ya que entra en tensión con la armonía que presenta la pintura, los autores omiten las gestas previas como parte del proceso y reducen este periodo a una indecisión política. Por último, no hay créditos al pintor como un principio de respeto y de hábito investigador.

El uso de la pintura de Lepiani en este material educativo presenta la independencia como un acontecimiento histórico consensuado e inherentemente positivo para todos. Pero, además, desprovista de preguntas críticas o información de contexto sobre la obra, funciona para asumir la versión *sanmartinocéntrica* como la única forma posible de celebrar nuestra independencia o, en todo caso, la más valiosa. A través de la construcción de una emotividad, producto de la primera victoria reconocida sobre el régimen colonial, se prepara al escolar a ver la independencia a través de los ojos de José de San Martín.

Esta pintura se entiende como una imagen dominante, un documento probatorio que simplifica la realidad y zanja *a priori* cualquier interrogante. En ese sentido no contribuye a

¹⁴ En 1821, de acuerdo al texto de Santillana para 3ero de secundaria, Lima tenía 160, 828 habitantes.

¹⁵ Un caso bastante representativo de la impulsividad de este proceso es el caso que presenta Anna (2015) de José Antonio Prada, un hacendado criollo que, al negarse a firmar, fue castigado con la confiscación de su hacienda.

descolonizar nuestra mirada sino más bien a normalizar la idea de una nación marcada por la exclusión. De un lado, el *nosotros* que representa contribuye a cultivar creencias positivas relacionadas con el éxito individual, masculino, militar, blanco, no-indígena y capitalino, todas características asociadas al pensamiento moderno. Por otro, todo lo que queda fuera de esta pintura pareciera quedar también fuera del proyecto nacional. Próximos al bicentenario, su inclusión en el texto podría haber servido, más bien, para brindar un acercamiento historiográfico a las diversas discusiones e imaginarios sobre la independencia que formen lectores más críticos.

-Unidad de aprendizaje 4: “El proceso de Independencia de América”

No es de extrañar, entonces, que la pobreza y el atraso general del Ayacucho contemporáneo hayan sido señalados como una de las causas de la violencia que desde 1980 ha sacudido la región. (Degregori 2010: 31)

4 UNIDAD El proceso de independencia de América

Bicentenario y proyecto nacional

El 28 de julio del 2021 celebraremos el bicentenario de nuestra independencia. Esta ocasión es sumamente significativa, pues nos ofrece la oportunidad de evaluar cuánto hemos progresado como nación respecto a los primeros años de la gesta independentista. Además, el bicentenario es una fecha simbólica que nos permite replantear objetivos y acciones colectivas para lograr el bienestar de la ciudadanía en su conjunto, sin exclusión ni discriminación de ningún tipo.

Estas mismas cuestiones se plantearon los líderes políticos y militares y los diversos sectores sociales que consiguieron emancipar al país del dominio español. Personajes como José de San Martín, Bernardo de Monteagudo, José Faustino Sánchez Carrión y Simón Bolívar, tuvieron posiciones encontradas sobre los principios éticos, sociales, económicos y políticos que debían regir el nuevo Estado. En tal sentido, la independencia es un periodo sumamente importante, pues por primera vez en la historia peruana se planteó la enorme labor de formar un proyecto nacional que propiciara el bienestar de la población en el futuro.

Teniendo en cuenta lo expuesto, te planteamos la siguiente pregunta:

¿Por qué crees que los líderes de la independencia discrepaban sobre los principios bajo los cuales se debían instituir los Estados sudamericanos?

CONCEPTOS CLAVE

- Reformismo
- Separatismo
- Protectorado
- Dictadura
- República
- Liberalismo

LO QUE APRENDEREMOS...

En esta unidad construiremos interpretaciones históricas acerca del periodo de la independencia y los primeros años de vida republicana. Para ello, utilizaremos todo tipo de fuentes para investigar sobre las corrientes libertadoras, analizaremos cómo los cambios durante la independencia se produjeron a ritmos y en momentos distintos, y ejemplificaremos algunas conexiones entre las causas de la adopción del sistema republicano en el Perú, sus consecuencias y los cambios que produjo.

La Capitulación de Ayacucho, obra de Daniel Hernández.

La unidad de aprendizaje 4 del texto de *Historia, Geografía y Economía* para tercero de secundaria abre con *La Capitulación de Ayacucho* de Daniel Hernández. Esta pintura fue

realizada en 1924 durante el oncenio de Leguía. En ella se describe el momento en el que formalmente¹⁶ los españoles aceptan la independencia del Perú. Si bien se le encuentra en numerosos textos escolares pasados, resulta significativo el lugar que se le asigna en esta edición porque desplaza la atención habitual de la capital como sede de la emancipación y de San Martín como protagonista. Cecilia Méndez comenta sobre la relevancia de esta fecha en calendarios cívicos del siglo XIX:

Si bien el 28 de julio se estableció tempranamente como día oficial la independencia, no fue el único. En 1833, el presidente Agustín Gamarra promulgó un decreto para conmemorar anualmente las batallas de Junín y Ayacucho del 6 de agosto y 9 de diciembre 1824, “como parte de los sucesos memorables de nuestra emancipación”... Significativamente, y aunque tal vez Gamarra no se lo propusiera así, esta pluralidad celebratoria realzaba también el lugar de la sierra sur y central andina en el proceso de la independencia. Pero pese al alcance continental de la batalla de Ayacucho, que se reconoce mundialmente como el hito definitivo de independencia hispanoamericana, la multiplicidad de celebraciones se fue desvaneciendo en el calendario oficial para destacar, si no exclusivamente, sí de manera central, la proclama de San Martín en Lima.” (Diario la República, 28 julio 2016¹⁷)

El desvanecimiento del calendario oficial de la batalla de Ayacucho resuena en la cita de Carlos Iván Degregori del inicio de esta sección. El Ayacucho contemporáneo no sería gratuitamente pobre o atrasado, tampoco naturalmente proclive a germinar situaciones de violencia. Lo que sostiene Degregori es la constatación de una realidad que explotó durante el periodo de violencia política reciente pero que tiene conexiones con las ideas del *nosotros* que reproduce la nación a partir de acciones concretas, pero también con su cultura (visual) oficial. Resulta ser, además, una advertencia sobre ideologías coloniales que siguen determinando nuestro sentido común y que son posibles de encontrar en los textos escolares.

Resulta paradójico, pero no casual, que, siendo un lugar tan significativo para nuestra historia nacional, el Estado peruano haya permitido que Ayacucho sea uno de los departamentos más pobres en el siglo desde fines del XIX (Degregori 2013: 28) y luego uno de los más afectados durante la violencia política reciente. Méndez y Degregori, desde lo simbólico de una fecha cívica del siglo XIX y desde lo concreto de una realidad social del XX, permiten hacer visible las taras de nuestra república y las dificultades de concebir una integración social que no violenta, ni simbólica ni concretamente, nuestra pluralidad cultural.

¹⁶ Españoles e iquichanos por ejemplo, continuaron reivindicando la corona española hasta 1826 y 1830 respectivamente.

¹⁷ Consultado el 27 de agosto 2018

Ciertamente, comenzar con este hito de la independencia brinda la posibilidad de tener un acercamiento menos hegemónico del proceso. Al descentrar el locus capitalino, los Andes del sur resuenan dentro de la oficialidad. Además, de modo explícito su presencia en un lugar central como el inicio de una unidad de aprendizaje permite problematizar la “voluntad general de los pueblos” que anunció San Martín y pone en escena lo débil y capitalina, que fue esta *voluntad* para que 3 años más de guerras fueran necesarias. Lograr la capitulación significó un movimiento y organización a nivel de todo el territorio nacional como sostiene Carmen Mc Evoy:

Debido a que las tropas patriotas, nacionales y extranjeras, debieron de ser vestidas y alimentadas, el Perú fue organizado, a partir de 1824, en regiones político-militares dotadas de tareas muy puntuales. Así, Lambayeque y Piura debían proporcionar calzado para la tropa; Huamachuco, vestidos y monturas; Trujillo jabones, aceites, lienzos y tocuyos para camisas; Cajamarca, cordellate y braguetas para pantalones; Chota, Jaén y Chachapoyas, lana y cueros. El impresionante taller de guerra en el que se convirtió la república en armas dio empleo a cientos de armeros, herradores y artesanos especializados... (2015: 357)

Esta guerra (auto)gestionada fue implementada por España durante la invasión napoleónica y también por San Martín en Perú. Sin embargo, el nivel alcanzado en esta etapa significó un despliegue nacional que Mc Evoy describe como la “concreción de la república imaginada que, en su momento, muta en república armada” (2015: 360). Ello no significó que no hubiera levas forzosas o altos pagos, pero sí la confianza en las garantías que el propio pueblo brindaba cuando eran los mismos ciudadanos quienes “saltando del taller a las armas” (2015: 359) las sostenían.

Tomando las citas anteriores en cuenta, el uso de la obra de Hernández para retratar este momento excluye todo su despliegue, compromiso y organización popular y más bien afianzaría un pacto de clase. A pesar de lo bello de esta pintura y de lo adecuada que es para representar el momento definitivo de la capitulación española, ésta no evoca el ánimo popular y masivo del que habla Mc Evoy sino, más bien el silencio propio de la firma de un contrato producto de una ardua negociación. Otro elemento fundamental que queda excluido son los Andes. La firma y lo militar prevalecen sobre las personas involucradas y el lugar donde se consolida la independencia del Perú y de América. Ayacucho como símbolo queda desdibujada y, más bien, se fragua en el imaginario como una nominalización (van Leween 1996) en la que actores y acciones quedan suprimidos en la siguiente frase: capitulación de Ayacucho.

Considero que la violencia simbólica de esta ausencia es contundente. Si observamos esta pintura en su significado dentro del texto y no sólo en su valor documental, es posible reconocer ciertas pistas de su función ideológica. El final de la colonia española lleva una marca de *civilidad* caracterizada por la ausencia del territorio descolonizado. Los Andes, en su geografía y en su cultura, *todavía no* son parte de la república moderna que se busca instaurar. La decisión de usar esta pintura en la actualidad pareciera corresponder con una mentalidad del tiempo histórico que relata. La representación visual de los Andes era poco común en el siglo XIX ya que no contribuía con el discurso de modernidad. Como sostiene Natalia Majluf (1997: 12) la revolución industrial en la región andina era un proyecto utópico, por ello lo pintoresco y lo sublime de su paisaje no fueron privilegiados ni en la pintura ni en la fotografía. La geografía andina era una suerte de obstáculo al progreso por ello, la fotografía de esos tiempos más que retratar un paisaje natural acompañó la penetración del progreso en los Andes.

Si observamos el texto que acompaña, la pintura de Hernández vemos que no contribuye a tener una mirada crítica que desnaturalice sentidos comunes sobre el liderazgo militar o la exclusión de los Andes del discurso oficial sino, más bien, entabla con ella una relación confusa. Los autores mencionan la importancia de la celebración del bicentenario de la independencia peruana para “replantear objetivos y acciones colectivas para lograr el bienestar de la ciudadanía en su conjunto sin exclusión, ni discriminación de ningún tipo” (Santillana 2015: 119). Luego de lo comentado sobre la elección de esta pintura, no cabe sino preguntarse en qué medida los escolares pueden “replantear objetivos y acciones colectivas” teniendo como clave de lectura inicial una imagen que simplifica un proceso aislándolo de su contexto, proyectando su momento más privado y excluyente.

Al igual que en la pintura de Lepiani encontramos en la *Capitulación de Ayacucho* una marca de raza y clase donde lo militar, lo blanco y lo letrado predominan. Si la de San Martín es una escena pública y caracterizada por la utopía, esta es una negociación a puerta cerrada. Si el cuadro de Lepiani representa el consenso público, este cuadro revela un tras bastidores que pone en escena cómo se deciden finalmente los destinos de una mayoría de personas. Dicho en otras palabras, se privilegia una noción de representatividad en la que la ciudadanía mayoritaria queda inerte en el gesto de la firma sobre poncho. Si el cuadro de Lepiani tiene la marca del mañana y del consenso, este tiene la marca de la palabra escrita y del acuerdo a puerta cerrada.

Ambas pinturas representan la culminación de eventos, de modo idealizado en los que los protagonistas indiscutibles son personajes históricos, todos hombres, blancos y militares. En ellas la complejidad, el conflicto, el desacuerdo, pero también el territorio y la diversidad de personas que lo habitan son silenciados. La presencia positiva y contundente de “unos” frente a la exclusión inexplicable de “otros” facilita la reproducción de creencias en donde la distribución del poder se racializa. La raza, de acuerdo a Quijano (2000) fue el factor determinante para la dominación de los conquistadores sobre los conquistados. Así, desde la colonia, la idea de “raza” fue asociada a la división del trabajo, es decir que naturalizó la asociación de la “blancura social con el salario y con los puestos de mando de la Administración colonial y de las razas asumidas como inferiores con el trabajo no pagado” (Zavala y Zariquiey 2007: 338). Si bien ninguna de las pinturas analizadas es abiertamente racista, su lugar y función en el texto escolar valida un orden social en el que la “blancura social” se corresponde con el poder y la dirigencia, mientras que quienes son asumidos como inferiores, los andinos en este caso, son sujetos in-asociables al proyecto nacional o al poder.

Pedagógicamente, estas obras y su ubicación en los textos construyen un discurso totalizante que inhabilita la formulación de interrogantes ya que su función es, por un lado, naturalizar el dominio de una raza, pero por otro, validar un modo autoritario de “avanzar” en la historia. El discurso fundamentalista, como sostiene Gonzalo Portocarrero, concibe la violencia como “partera de la historia o instrumento para acelerar el progreso” (2009: 223) y, dentro de un marco de acriticidad, plantea *una* verdad como liberadora y dadora de felicidad. Los militares blancos de estas pinturas representan una suerte de personajes tutelares y permanentemente elegidos para viabilizar la idea de patria y la promesa que ella guarda. Sin socavar la mirada conservadora de ediciones anteriores si no, más bien, confirmando una versión única para entender nuestra independencia, estas dos pinturas dificultan la dinamización de los repertorios interpretativos de los escolares.

2. Todos los caminos conducen a José de San Martín

La centralidad que se le otorga a José de San Martín en nuestro imaginario sobre la independencia es tan indudable como incuestionable. Desde que somos escolares se nos ha acostumbrado a vivir la independencia como una serie de acciones que naturalmente ubican a San Martín en el lugar protagónico de una victoria. ¿Qué tiene san Martín que no tengan otros

para que calce en la comunidad imaginada del Perú? O, más bien ¿Qué tienen otros para no calzar? Pareciera innecesaria y hasta imposible la hegemonía de otras narrativas sobre este periodo. Sin embargo, la versión *sanmartinocéntrica* es una entre muchas posibles que el Estado peruano ha decidido reproducir desde la etapa escolar de sus ciudadanos.

Cecilia Méndez (Diario La República 28 de julio 2016) sostiene que esta versión fue cuidadosamente construida a mediados del siglo XIX por el historiador Mariano Felipe Paz Soldán. En su *Historia del Perú Independiente* (1868), sostiene la autora, Paz Soldán asume que la independencia del Perú se inicia con los preparativos de San Martín en Buenos Aires. Si bien fue refutada inmediatamente por Francisco Javier Mariátegui y luego por José de la Riva Agüero, su hegemonía no ha podido ser desplazada.

La difusión ininterrumpida de esta versión por cerca de 150 años¹⁸ la ha vuelto parte constitutiva de nuestra nacionalidad, de nuestras visiones de nación y por ende parte de nuestro sentido común. Como referí en la sección introductoria de esta tesis, el sentido común es un acuerdo que facilita la vida en colectivo ya que gracias a él es posible que muchas personas se expliquen cómo y por qué ocurren ciertos eventos, también es aquello sobre lo que no nos preguntamos, es lo autoexplicativo que no despierta la curiosidad ni el coraje de cambiar (Bauman 1990). En el caso de nuestra independencia, la centralidad de San Martín¹⁹ se ha vuelto, a lo largo de generaciones, la explicación²⁰ dominante de nuestro devenir independiente. Su predominancia ha permitido reproducir deseos y rechazos que, desde la oficialidad, se han considerado necesarios para acercarnos a la modernidad. Como vamos viendo, un aspecto aparentemente nodal para lograrla, es la desandinización del Perú. La figura de San Martín y

¹⁸ “La única interrupción la dio Juan Velasco Alvarado (1968-1975) cuando puso en el inicio de la historia de la independencia a Túpac Amaru II y su culminación en Ayacucho. Velasco desplazó así por primera vez del centro a San Martín para privilegiar a un héroe indígena. Sin embargo, Velasco, no estaba creando una nueva historia, tanto como oficializando una memoria de la independencia que había existido en las márgenes, paralela...” (Méndez, Diario La República 28 de julio 2016)

¹⁹ Me parece importante precisar que cada una de las ediciones que estudio ha segmentado este periodo de la historia bajo principios diferentes. La edición de SM para quinto de primaria ofrece a los lectores la unidad de aprendizaje 8: “¿Cómo surgió nuestro país a la vida independiente?” dedicada, en resumen, a narrar las independencias de países latinoamericanos y las acciones de San Martín y Bolívar. La unidad 7 “Ideales de autogobierno y libertad ciudadana” está reservada a narrar los eventos previos a la llegada de San Martín al Virreinato del Perú. De otro lado, la edición de Santillana para tercero de secundaria trabaja la independencia uniendo los temas arriba mencionados en una sola unidad de aprendizaje “El proceso de independencia de América.” Si bien en apariencia sutiles, estos brindan a los escolares dos modos disímiles de interiorizar el periodo de independencia. El primero circunscribe la independencia a dos personajes claves: San Martín y en segundo lugar Bolívar. El otro, como un acontecimiento que involucró las acciones de personajes locales pero que fue determinado por la presencia de San Martín.

²⁰ Salvo durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado.

los aspectos positivos con los que se le asocia en el texto escolar, permitirían construir un discurso en el que se prescindiera de lo andino como parte constitutiva del proyecto nacional. Este discurso tiene una serie de características presentes en el texto escolar que me gustaría explicitar a continuación.

-La representación de las acciones de José de San Martín

Desde lo ideológico y lo argumentativo, la centralidad de José de San Martín construye un perfil exitoso y con un alto poder de decisión. La información que se brinda y el uso lexical con que se presentan sus acciones en la subsección 4. “Corriente Libertadora del Sur” (Ediciones SM 2016) tienen todas valoraciones positivas. Como indica el texto 1, vivió, estudió y combatió en Europa, por tanto, el peso de su agencia reposa en ser un hombre de mundo con credenciales extranjeras:

1. Un personaje muy importante de la historia del Perú es José de San Martín, quien proclamó nuestra independencia. Nació en Río de la Plata. Creció y fue educado en España. Sirvió en el ejército de ese país para combatir contra las fuerzas napoleónicas en España. (Ediciones SM 2016: 196).
2. José de San Martín luchó por la independencia de su tierra, pero consideró que era necesario emancipar Chile y, sobre todo, el Perú, para eliminar el mayor centro de poder de los dominios de la Corona en América del Sur. De otro modo, la independencia no estaría completa, pues las tropas españolas se mantendrían en el territorio.” (Ediciones SM 2016: 196).

Pero su capacidad de agencia radica en ser un emprendedor que pone a trabajar sus deseos. Por el modo en que está formulado el texto 2 se podría inferir que la causa determinante de nuestra independencia fue la motivación de San Martín. Llama la atención, además, que la descripción de sus motivaciones para independizar al Perú no aludan a ningún tipo de interés más allá del principio libertario. Como sostienen Contreras y Glave (2013: 50), entre los rioplatenses convergía el deseo de recuperar el Alto Perú, donde se ubicaba la mina de Potosí y que había sido parte de su virreinato.

De modo muy diferente, el libertador del Sur, Simón Bolívar, es presentado a través de una *intención* en la subsección 5. “Corriente Libertadora del Norte” (Ediciones SM 2016). En ella no se mencionan sus logros ni su formación y su nombre es revelado al finalizar la única frase con la que se le introduce:

3. Con la intención de lograr la total independencia, frente a la amenaza realista, de América del Sur y de la Gran Colombia (formada por las actuales Venezuela, Ecuador, Colombia y Panamá), Simón Bolívar continuó su recorrido hasta Perú. (Ediciones SM 2016: 198)

Por otro lado, la subsección 4.4 “San Martín y la independencia del Perú” de la Editorial Santillana (2015) se construye con una serie de frases que fabulan la llegada de San Martín al Perú como una consecución de aciertos. El discurso en esta sección tiene un matiz optimista que genera expectativa y que contagia un ánimo heroico signado con una serie de acciones organizadas que funcionan.

4. A fines de 1816 (San Martín) autorizado por la junta de Buenos Aires, partió de Cuyo e inició su paso a través de la cordillera para internarse en tierras chilenas donde un ejército al mando de Bernaro O'Higgins reforzó sus tropas...

San Martín derrotó a las tropas realistas en Chacabuco, tras lo cual ingresó a Santiago...

Así, las fuerzas chilenas y argentinas, bajo el mando del general José de San Martín, formaron la Expedición Libertadora del Perú...

A inicios de 1820, la escuadra libertadora, comandada por Cochrane, llevó a cabo una exitosa campaña marítima...

Sin embargo, la crítica situación del bando realista obligó al virrey a abandonar la capital ... San Martín ingresó a Lima donde el 28 de julio proclamó la independencia del Perú. (Editorial Santillana 2015: 130-131)

Como puede observarse, todos son éxitos en el avance del Libertador del Sur. Por el modo de retratar y presentar sus acciones, difícilmente el escolar pensará que hubo alguien más adecuado para emancipar al Perú que José de San Martín. El uso lexical es siempre positivo y connota ganancia, crecimiento y acumulación. Por otro lado, su agencia se enfatiza por el uso permanente de su primer nombre. El personaje de San Martín sostiene el deseo en el lector, creando una identificación positiva con él, ya que el libertador es dueño de un destino que le sonrío. El modo de nombrarlo y presentarlo, silenciando sus intereses y explicitando solo sus rasgos emprendedores, son factores altamente determinantes en la transmisión de creencias que parcializan la interiorización de este periodo. Con esto quiero decir que no se brinda al estudiante información con la cual formar una opinión propia sino que la centralidad de José de San Martín queda autojustificada y se naturaliza. El lenguaje o discurso juega un rol

fundamental en la construcción del orden social (Fairclough 1992, Burr 2003) y lo que desde la escuela se reproduciría con la figura de San Martín es un modo acrítico de pensar que normaliza posiciones de sujeto excluyentes. En otras palabras y como veremos más adelante, un espacio para racializar.

Entre algunos profesores de escuela con los que he podido conversar se ha hecho evidente la percepción idealizada del Libertador del Sur. Una de ellas, Yris Arana de quinto de primaria de la IE 1038 María Parado de Bellido, se refirió a San Martín como su preferido entre todos los héroes nacionales. Me explicó cómo, a través suyo, es posible inculcar valores de nobleza entre sus estudiantes. Al resaltar lo ordenado y estudioso que era me hizo pensar que la alta valoración que le tenía era, probablemente, por ser una suerte de buen alumno emprendedor: “Él (San Martín) no improvisaba, él estudiaba”. Bolívar, por otro lado, no le gusta porque es oportunista.

-Las derrotas locales que preparan una victoria externa

El privilegio y la valoración positiva al representar a San Martín se hace más evidente cuando se observan las representaciones de las acciones locales. Estas, al ser asociadas a la derrota intensifican y justifican la centralidad de San Martín. La información relativa a las gestas locales está construida y ordenada de tal modo que la proclama sea esperada y las acciones locales previas desintegradas del imaginario.

Existe un alto contraste entre la representación de las insurrecciones locales y el recuento de las acciones de San Martín en la edición de Santillana²¹. Si bien no es una asociación explícitamente negativa la que se establece, los autores tampoco buscan reivindicar la voz de protesta local. Por ejemplo, la sección 4.4 “Rebeliones y conspiraciones criollas” de Santillana (2015) es una suerte de antesala a la llegada de San Martín. Indistintamente si los insurgentes fueron de Lima o provincia, los autores presentan los hechos formulando frases que dan cuenta de las batallas y de los líderes involucrados haciendo énfasis en la derrota. La debilidad, la insuficiencia y el castigo son las asociaciones implícitas cuya naturalización se refuerza al presentarse en una lista de derrotas consecutivas como lo demuestra el texto 5:

²¹ La mención de Ediciones SM es más breve pero similar.

5. ...delatados y apresados, ...reprimidas por Abascal, ...derrotadas por el ejército realista, ...dirigentes ejecutados, "...vencidos en la batalla..., ...fusilado tras un juicio sumarísimo, ¿Sabías que...? El castigo de los ejércitos realistas a la rebelión de los Angulo fue dura y sangrienta... (Editorial Santillana 2015: 126-127).

Muchas de las insurgencias previas a la llegada de San Martín fueron, efectivamente, sofocadas por el virrey Abascal. Sin embargo, como argumenta Flores Galindo (2015), la fuerza del virrey era potenciada por el pacto colonial de la clase criolla. Es decir que más que la sola fuerza del virrey, fue un entramado de fuerzas y creencias sociales preexistente el que alimentaba la mentalidad centralista, excluyente de esos tiempos. Este aspecto no es explicado claramente por los autores de los textos escolares por lo que estas derrotas quedan más vinculadas a la fuerza de Abascal que a una mentalidad de ese tiempo. La información que brindan al lector se vuelve la única verdad con las que éste se crea una figura de dichos acontecimientos y, por ende, este discurso funciona para encasillar a los actores sociales que las protagonizaron como incapaces o merecedores de un castigo. A diferencia de la presentación de San Martín en la se enfatiza lo positivo en él, lo que ocurre en el caso de las insurgencias locales es que se enfatiza lo negativo de éstas. Una sutil estrategia discursiva que contribuye a reproducir la discriminación del “otro” (van Dijk 2007: 28) fijándolo como derrotado e incapaz. Discursos como estos suman a consolidar un imaginario sobre los inicios de nuestra República con los Andes y sus habitantes en un plano secundario. La “Gran rebelión del Cusco” llevada a cabo por los hermanos Angulo y el curaca Mateo Pumacahua merece un comentario especial y me permitirá explicar mejor este argumento:

6. Este gran movimiento insurgente se desarrolló entre 1814 y 1815. Estuvo liderado por los hermanos José, Vicente y Mariano Angulo y por Mateo Pumacahua, curaca de Chinchero. El levantamiento se inició en agosto de 1814 con la captura de los oidores de la Audiencia del Cusco y la proclamación de la Junta de Gobierno de las Provincias Unidas del Sur. Por su magnitud, esta rebelión es considerada la segunda gran rebelión del Cusco, y se le compara con la de Túpac Amaru. (Editorial Santillana 2015: 127)

El título que otorgan los autores a esta rebelión la presenta con una valoración positiva, sin embargo, como en el caso de la rebelión de Túpac Amaru II de la unidad de aprendizaje inmediatamente anterior, su agencia queda limitada a una mención descriptiva que no valida su envergadura cultural y más bien se concentra en señalar sus derrotas, una después de otra, como

en una lista. Historiadores como Alberto Flores Galindo (2015) y Peter Klaren, la describen, no obstante, como una rebelión multiétnica que organizó el sur andino:

Nuevamente se dieron manifestaciones de nacionalismo indio, en tanto que los dirigentes de la rebelión enfatizaban las dimensiones multiétnicas de movimiento. Ellos declararon su intención de crear un imperio independiente que abarcara el continente, con su capital no en Lima sino en el Cuzco. Flores-Galindo (1987) cree que este fue otro caso, al igual que el de Túpac Amaru II, en el que los rebeldes andinos usaron a los Incas para construir un movimiento anticolonial alternativo y contrahegemónico en la sierra sur. (Klarén 2015: 168)

No deja de llamar la atención que un movimiento que se propagó por todo el sur andino llegando hasta La Paz tenga un peso simbólico menor en estos materiales²². Pons Muzzo, en su texto de Historia del Perú, la presenta desde un lugar de enunciación ligeramente distinto: “La rebelión de los Angulo y Pumacahua insurreccionó el Sur del Perú y penetró triunfante al Alto Perú, pero terminó siendo derrotada y sus caudillos condenados a la pena capital” (1961: 41). Si bien se menciona que fueron derrotados, ciertamente el tono es aquí más reivindicativo y brinda además una noción positiva del impacto que tuvo en el territorio.

La simple posibilidad de haber logrado una nación más plural podría haber significado otorgarles un lugar más protagónico o un texto más reivindicativo. Como señala Klaren a partir de una reflexión de Basadre:

Basadre (1973) piensa que de haber logrado éxito los rebeldes cuzqueños, la intervención extranjera habría sido innecesaria y la nueva nación peruana habría tenido una base multiétnica mucho más popular que la restringida república criolla concebida por las clases propietarias e intelectuales después de 1821 (2015: 168).

El silencio sobre la capacidad organizativa y de convocatoria o la fuerza simbólica de estas insurrecciones, construye un sujeto derrotado con una agencia naturalmente limitada. En este material, los Angulo y el resto de rebeldes locales son una suerte de presencias sin voz, incapacitados para ser incluidos en los textos y cuya agencia es minada contribuyendo a crear estereotipos. Discursivamente no se le da al lector la oportunidad de incluirlos entre sus

²² Bien hubiera valido que parte del “Documento para profundizar num.9”, (Editorial Santillana 2015: 129) de Antonio Zapata se incluya claramente en el relato de la “Gran rebelión del Cusco”. En él se describe “lo provincianos, multclasistas y locales” que fueron los rebeldes de 1814-15 a diferencia del nacimiento republicano de 1821-24.

personajes “favoritos” de la independencia, sino que más bien los direcciona con creencias unilaterales y negativas.

La construcción de estas *presencias sin voz*, parecen ventilar tensiones vigentes de nuestra sociedad. La poca visibilidad de los Andes y el lugar predeterminado que se otorga a las acciones locales tiene una contraparte en la luz puesta sobre San Martín, pero también en la agencia otorgada a la élite criolla. Si bien se les menciona poco, es posible observar que el modo en que es representada la posición de esta clase sobre la independencia no ha variado mucho con respecto a materiales de décadas anteriores. Pero lo más interesante es que da la impresión que la agencia que se les otorga en el texto es determinante del lugar asignado a las insurrecciones locales. Observemos la representación de la clase criolla:

7. ...el Virreinato contaba con mayores privilegios que otros territorios y, por esa razón, económicamente no le era conveniente separarse de España (Ediciones SM 2016: 190).
8. Los criollos de Lima eran los más reticentes en el virreinato a la influencia de las ideas separatistas (Editorial Santillana 2015: 126).
9. La élite criolla limeña prefería mantenerse bajo el control de la monarquía hispánica, pues temía que el cambio de régimen político estimularía rebeliones entre indígenas y esclavos que amenazaran su posición privilegiada en la sociedad (Editorial Santillana 2015: 130).
10. Los comerciantes monopolistas de Lima fueron acérrimos enemigos de la emancipación y con su dinero contribuyeron en mucho a retardar su proceso (Pons Muzzo 1961: 42).

Si un gran sector de criollos, en su mayoría limeños, fue el más reticente con respecto a la independencia, el modo en que se presenta la información en estos fragmentos sugiere que el pacto colonial del que habla Flores Galindo (2015) sigue vigente. En la formulación de estos textos escolares, la pérdida de privilegios o el temor a las rebeliones son un modo retórico de encubrir un sentir racista o de desprecio por el indio (Klarén 2015 y Méndez 1996) que se refleja en la poca agencia o centralidad que se otorga a las insurrecciones locales. Como argumentan Zavala y Zariquiey el discurso racista de la élite articula una representación superior de sí misma con la de “unos Otros cuyas formas de ser degradantes que amenazan constantemente su identidad cultural” (2007: 365).

El hecho que haya habido rebeliones de corta duración no tendría que necesariamente suponer que no merecen un lugar central en los textos escolares. Darles o no protagonismo es

una decisión política que dice del tipo de ideología que sostiene el discurso oficial de nuestra nación. La representación de estas gestas en textos académicos actuales es también influyente. Asumir que rebeliones como la cusqueña, todavía no tenían un sentir nacional que los respalde como sostienen Contreras y Cueto (2015: 49) refuerza una idea esencial de patria donde la identidad patriota está por encima de otras identificaciones. A ello se suma la idea de que todavía no éramos lo suficientemente maduros para que las rebeliones locales sean tan o más centrales que la llegada de San Martín. Este ordenamiento de los actores sociales involucrados estructura relaciones con un tamiz racial que no permite que lo impensable suceda en las mentes de los ciudadanos en etapa escolar y es que esta rebelión surandina sea reivindicada positivamente por el Estado. Resulta, por tanto, evidente que el “nacionalismo indio” al cual se refiere Klarén interferiría con el nacionalismo moderno que el Estado busca reproducir.

La carga emotiva que ya llevamos la mayoría con respecto a la llegada de San Martín sumada a un texto escolar que conserva una estructura que racializa a los actores sociales puede observarse en los salones de clase. De las tres horas programadas para trabajar la independencia en una clase de secundaria que observé, el profesor dedicó alrededor de 45min a leer y comentar la biografía de San Martín que obtuvo de un material ajeno al texto escolar. Seguidamente, pasó a dejar actividades grupales del cuaderno de trabajo de Santillana (2015) que luego serían presentados oralmente. La presentación de los estudiantes fue una simplificación de la información del texto escolar trasladada a cuadros hechos en papelógrafos. Algo que llamó mi atención es que los indígenas no fueron mencionados sino al final por el profesor y muy rápidamente cuando el timbre sonó: *Con los cambios luego de la independencia, ¿fue igual o peor la situación de los indígenas?* Nadie contestó porque ya estaban todos con sus mochilas al hombro y despidiéndose. La independencia parece intransformable. Cierto es que el tiempo asignado al curso de historia es poco, tres horas semanales, y la cantidad de información muy grande. Frente a esta contingencia, el profesor optó por privilegiar, como parte de nuestro sentido común, la figura de San Martín para enseñar la independencia.

En esta sección se ha visto que la centralidad de San Martín se construye empaquetando lo local con la derrota y a San Martín con el éxito. Mediante un ejercicio de contraste entre lo extranjero y lo local, la victoria y la derrota, el premio y el castigo, se justifica lo que *naturalmente* corresponde a los actores sociales y se presenta la vía de San Martín como la

correcta, por tanto, la única posible de ser saludada. En la práctica cotidiana esto puede traducirse en una justificación oficial para excluir al “otro” que no cumple o que no aspira a cumplir con la nación.

La narrativa abocada a la llegada San Martín condiciona el ordenamiento y la jerarquización de la información dentro del texto. El ritmo que se le confiere al discurso preparara al lector para una victoria protagonizada por un líder *sin fallas*²³ en medio de tanta derrota sufrida por grupos todavía *incapaces*. Los subalternos están siendo representados como tales, sin poder realmente hablar (Spivak 1996): están pero siempre a la sombra de San Martín o más bien desmarcados del orden, eficacia y conciliación que éste representa. Lo que dice el texto oficial al centralizar la figura clave en San Martín es que el resto de gestas fue accesorio, que la provincia es sinónimo de rebelión y que un acto de *civilidad* (bastante orquestada, como se vio con Anna 2015) es preferible para que los escolares interioricen este episodio.

En la construcción de la idea de nación oficial hay un borramiento o marginación de la provincia y de los Andes y una centralidad limeña. A la luz de estos tiempos, la representación de San Martín, más que heroicidad romántica, incorpora las cualidades de la economía contemporánea en la que nada debe interrumpir el éxtio y en la que hablar de problemas o derrotas es mal visto. Salvo en la Guerra del Pacífico, existe un *nosotros* que no quiere *derrotados* en las historias oficiales. Sin embargo, sería el *nosotros* quien construye al derrotado (Said 2002) como un mecanismo que legitima discursivamente un orden social jerárquico que se materializa en el día a día. La idea de nación está repetidamente marcada por el mañana que nos ofrece una clase.

3.Una república sin indios ni Incas

¿Quién es peruano? y ¿Quién está determinado a conducir al país que San Martín proclamó independiente? Vamos viendo hasta el momento que la representación de esta guerra tiende a naturalizar, a través de textos e imágenes, la idea de una nación en la que los Andes y sus habitantes no forman parte del discurso oficial que se quiere reivindicar. Esta suerte de borramiento de lo andino, inevitablemente privilegia la construcción de un *nosotros* criollo.

²³Incluso la de Tupac Amaru, que es narrada con mayor detalle en el texto de 3ero de media y cuenta con una ilustración/infograma a doble página en el de 5to da cuenta de un reconocimiento parcial. Menciona sus fallas tácticas.

Son dos las secciones de la Editorial Santillana en las que encuentro que se articula un discurso que explícitamente y sin cuestionamientos asigna a cada quien *su* lugar en la vía de la modernidad: la dedicada al Mercurio Peruano como gestor del sentimiento patriota y “Cambios y continuidades” donde se describe el orden social regente luego de la independencia. Ambas secciones se construyen como afirmaciones y funcionan como argumentos que justifican la centralidad de la clase criolla y limeña en la conducción del país hacia el progreso. La siguiente cita de Dipesh Chakrabarty nos ayuda a entender cómo la justificación de dicha centralidad es un modo de dominación social producto de la fantasía de que las diferencias históricas pueden ser obviadas en el proyecto moderno: “No hay nada como la “habilidad de la razón” para asegurar que todos convergemos en el mismo punto final de la historia pese a nuestras aparentes diferencias históricas. Pero nuestras diferencias históricas de hecho son relevantes” (2008: 19).

-Idea general del Perú: un argumento para la inevitabilidad de la dirigencia criolla

Las ideas que se presentan en relación al sentir nacional local plasmadas en la sección dedicada al Mercurio Peruano de la Editorial Santillana (2015) construyen un panorama en el que es la clase criolla e intelectual la que está destinada a conducir al país. En ella se empaquetan tres ideas que me parecen claves: la nacionalidad peruana surgida desde un proyecto limeño, la semejanza de los criollos americanos con los europeos y la necesidad de conducir a los indígenas al conocimiento a través de la razón. Se remarca, por tanto, que son los criollos quienes son peruanos y quienes tienen autoridad sobre el territorio y sus habitantes. En una conversación²⁴ con Juan Fonseca, Editor Ejecutivo de Ciencias Sociales de la Editorial Santillana, corroboró que el MINEDU pide, para este periodo de nuestra historia, que el énfasis sea puesto en el discurso criollo.

En la sección dedicada al Mercurio Peruano, los editores cuentan que sus gestores eran intelectuales criollos que “trataron de vincularse con el pueblo, pues creían que su función era guiarlo en la búsqueda del conocimiento a través del uso de la razón” (Editorial Santillana 2015: 125). Esta formulación se asemeja a la conducción del buen salvaje al camino de la civilización occidental. Ampliamente discutido por Aníbal Quijano en su texto sobre la “Colonialidad del Poder” (2000) este tipo de ideas trazan una línea de evolución en la que la supuesta incivilidad

²⁴ Setiembre 2018

de ciertos pueblos justifica su posición inferior en el orden social y una consecuente explotación por parte de quienes creen ser superiores o civilizados.

Sin ningún tipo de explicación sobre el pensamiento evolucionista que caracterizó a un gran sector intelectual de ese tiempo y que validó prácticas racistas, *guiar al pueblo* resulta ser un eufemismo que naturaliza la exclusión y crea un campo para reproducirla en el presente de los lectores. En otras palabras, en esta frase, redactada en el 2015, se afirma que el pueblo no usaba su *razón* o que no la tenía. De un lado, queda avalada la idea de que el pueblo no está apto, todavía, para integrarse a la nación porque no cuenta con los conocimientos necesarios. Por otro, posiciona a la *civilización* occidental por encima de cualquier otra y a la clase intelectual criolla como la única capaz de salvar al pueblo de la *ignorancia*. Se entiende entre líneas que el progreso de la nación que se gestaba tenía un obstáculo en la ignorancia y el sector que la incorporaba era el indígena.

Dibujado sin autonomía, sin agencia y sin conocimiento, al pueblo se le impone una carrera contra sí mismo para ser parte de la nación peruana. Esta afirmación traza una ruta en la que una mayoría, el pueblo, se encuentra en un estadio previo *la razón*. La idea del *nosotros* criollo se justifica a partir de un conocimiento considerado naturalmente superior y encubriendo, con espíritu paternalista, la violencia cultural que esa idea supone. Esta es una estrategia que construye un discurso racista²⁵ al enfatizar lo supuestamente positivo del Nosotros (miembros del Mercurio Peruano) y lo supuestamente negativo de Ellos (el pueblo) (van Dijk 2007: 28).

Seguidamente, en el mismo párrafo, la voz peruana busca homologarse con lo europeo de acuerdo a una frase que, en negrita, dice: “Una de sus principales preocupaciones fue demostrar al mundo que América – y, por lo tanto, los criollos americanos – valía tanto como Europa.” (Editorial Santillan 2015: 125) Ciertamente querían ser tratados como iguales, pero el modo de

²⁵ Uno de los enfoques del currículo nacional es el intercultural, no obstante, pareciera que en la enseñanza de la historia no se aplica. En el Currículo Nacional 2016, se explica de la siguiente manera el Enfoque intercultural: “En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, el cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género.”

comunicar esta idea valida una visión eurocentrada muy cuestionada en el presente. Además, el énfasis puesto en “los criollos americanos” discrimina de la peruanidad, sin decirlo explícitamente, a todo quien no lo era.

La creencia de que, al menos en ese tiempo, lo peruano no incluía lo indígena, la constaté en una observación de aula de tercero de secundaria²⁶ que abordaba el tema de la independencia. Un estudiante exponía sobre los “Factores de la Independencia” y en su lista estaba el Mercurio Peruano. Al finalizar el profesor le preguntó quiénes eran los peruanos y el estudiante, de acuerdo a la información estudiada respondió preguntando: “¿Los criollos?” Sin duda no se puede afirmar que sólo con el texto escolar se construye este tipo de ideología, pero definitivamente éste contribuye a validarla y por tanto podría contribuir a transformarla.

El pueblo, un eufemismo que bien podría referir a los indígenas, queda orbitando en el imaginario del lector como inherentemente en falta con la nación. Luego de la independencia, la aproximación de la clase criolla e intelectual al *indígena como problema* ve en la educación una estrategia para garantizar la homogeneidad y la consecuente integración del país (Portocarrero 1992). En palabras de Portocarrero, “la propuesta del sistema educativo partía de identificar atraso con cultura indígena de manera que el progreso aparecía como ruptura: renuncia a lo andino, asunción de lo occidental” (1992: 10). La educación terminaría silenciando al fenotipo como marcador racial (de la Cadena 2014) y se volvería el disparador de la causa nacional. Explicado de otro modo, la educación, en la práctica, fue una suerte de blanqueador social, es decir que ser o no educado comenzó a determinar el lugar que una persona ocupaba en la sociedad.

De acuerdo al texto escolar, el sentimiento de singularidad de la identidad americana y nacional suponía desmarcarse definitivamente de lo indígena y buscar homologarse con lo europeo. Por tanto, para probar que en el Perú y América *éramos* como los europeos implicaba probar que no *éramos* indígenas. El modo más eficaz de hacerlo era la desandinización del andino mediante la educación. El sentimiento nacional, según las frases analizadas, era más un proyecto europeizante que uno nacional y planteado como está, sin ningún recurso que lo desnaturalice, se vuelve un discurso colonial que encierra al lector en un imaginario racista y eurocéntrico.

²⁶ Agosto 2018

El texto escolar toma como referente de peruanidad un diario como el Mercurio Peruano cuyas premisas eran sin lugar a dudas racistas. En medio de disputas por el lugar que le correspondería a cada quién en una nueva y potencial nación Cecilia Méndez sostiene que “la necesidad de marcar distancias se hacía más imperativa, y la consiguiente justificación de la natural inferioridad e incapacidad de los indios más necesaria” (1996: 23)²⁷. La siguiente cita del Mercurio Peruano que la autora incluye lo ejemplifica con claridad: “todas estas y algunas mas distinciones que se dejan ver en todo Indio de un modo o de otro, aun quando mas se adorne y asee, son otras tantas diferencias que dificultan naturalmente esa union ideada, o propuesta...” (1996: 23).

El reconocido abismo entre criollos e indígenas no evitó que desde inicios de la República el discurso nacionalista criollo se forjara exaltando el pasado Inca (Méndez 1996). La exaltación Inca terminaría respondiendo con el desprecio del indio. No obstante, ni los indígenas, ni los Incas son parte del discurso que los editores buscan evocar para crear una idea de nación en el capítulo dedicado a la independencia. No lo hicieron al elegir las pinturas, al mencionar rebeliones de provincia como la de los Angulo ni para representar las ideas de la clase criolla intelectual. Si el discurso nacional del XIX afianzó y reprodujo las jerarquías sociales que no incluyeron a los indios en la construcción de la nueva patria, en el caso de estos textos los incas tampoco están presentes en el discurso de nación por lo que se puede afirmar que esta unidad presenta una nación des-andinizada.

Los líderes centrales de esta nueva nación que trae la independencia parecen comenzar a gestarse con el discurso de las unidades de aprendizaje dedicadas a la conquista y a la colonia en los dos textos que estudio en este capítulo. En ellos el mestizaje, más que un conflicto, es el surgimiento de una nueva cultura frente a la cual unos se adaptaron más rápidamente que otros. Ambos libros de texto (SM y Santillana) abren sus unidades de aprendizaje con la pintura del matrimonio entre Martín García de Loyola y doña Beatriz Clara Coya y cierran con citas como las siguientes:

²⁷ A propósito de una cita muy similar de Bartolomé Herrera, combatiente del liberalismo y del indigenismo, en la que dice que los hombres civilizados hubieran perecido en manos de un feroz Túpac Amaru II, Portocarrero y Oliart comentan:

“Es interesante notar que al postular la existencia de un abismo absoluto entre los indios y el resto de la población, Herrera está retomando uno de los puntos centrales de la propaganda realista contra la causa emancipadora, consistente en asustar a los criollos con la amenaza de una sublevación indígena que los exterminara o redujera a la condición de siervos.” (1989: 21)

11. La conquista y la colonización trajeron varios cambios a la vida de la población que habitaba en el Virreinato. Este fue un proceso que tomó mucho tiempo y se desarrolló de manera distinta en cada región: algunas regiones se adaptaron más rápido; otras, de manera más lenta (Ediciones SM 2016: 156).
12. Producto de la conquista y de la interacción entre diversos grupos étnicos, surgió una nueva sociedad y una cultura diversa en la que se mezclaron las culturas autóctonas y las que trajeron los conquistadores (Editorial Santillana 2015: 116).

El racismo fue silenciado en nuestro país por medio del blanqueamiento social que promete la educación, pero también debido a creernos y querernos un país mestizo, es decir un poco blancos y cada vez menos indios. El mestizaje se volvió una forma de borrar la marca indígena que impediría el progreso (individual y nacional) y “desde abajo fue significada como un camino de avance social, o logro de reconocimiento” (Portocarrero 2009: 15). De otro lado, la nacionalidad y la conciencia de pertenecer a un país es compleja y por lo general supone la coexistencia de una pluralidad de identificaciones además de la nacional: territorial, cultural, social, económica, de género. Tampoco surgiría sólo de las ideas venidas de la clase ilustrada como lo plantea la Editorial Santillana. La siguiente cita de Natalia Sobrevilla (2015) propone el campo de guerra, el campo de la acción, como espacio de definición nacional:

No es que estas revoluciones causaran las independencias; no fue tampoco que lo hicieran las ideas de la Ilustración o, como ha mantenido la historiografía nacionalista, que la independencia se haya llevado a cabo debido a las “ansias de ser libres”... Fueron las guerras también las que, a mi juicio, dieron un brío real a los nacionalismos incipientes (2015: 416-417).

-Naturalizar la desigualdad: en la nueva nación, todo sigue más o menos en su lugar

En las consecuencias de una guerra es posible descubrir cómo se consolida toda la argumentación de un relato, en este caso sobre la independencia del Perú. Los “Cambios y continuidades” propuestos en el texto de tercero de secundaria (Editorial Santillana) tiene aciertos y algunas notorias incongruencias que refuerzan una relación naturalizada con la exclusión y con el orden social post independencia. Algo similar ocurre con la sección equivalente de Ediciones SM. En ambos casos estas ideas son presentadas en un listado de frases cuyas descripciones breves funcionan como argumentos.

El gorro de la subsección plantea claramente una realidad compleja marcada por la transformación desigual entre lo social, político y económico:

13. La emancipación del Perú produjo modificaciones importantes en el aspecto político, mas no en lo social y económico, donde hubo cierta continuidad.” (Editorial Santillana 2015: 142)

Sin embargo, los principales cambios sociales que se proponen parecieran más permanencias. “La recomposición de la élite” implicó, dice el texto, “un *reemplazo* de la vieja élite colonial conformada por grandes comerciantes y altos funcionarios españoles por una élite criolla conformada por grandes terratenientes, hombres de negocios y altos oficiales militares”. En cambio, continúa el texto, “la élite indígena perdió definitivamente sus privilegios y desapareció”. Este *reemplazo*, enunciado como una realidad casi lógica, significó que la élite criolla ganara privilegios y que la indígena los pierda. El cambio que se describe alude, a mi parecer, a un orden casi natural de las cosas en el que es la élite blanca, letrada y criolla a quien le correspondía reemplazar a la peninsular.

La editorial SM plantea la desigualdad social como una permanencia también:

14. La sociedad de inicios de la República mantuvo las diferencias sociales que existían en el Vierreinato. Los indígenas seguían pagando tributos y aún se mantenía la esclavitud (Ediciones SM 2016: 204).

El sistema republicano supuso, entonces, que se continúe viviendo en un sistema social jerarquizado con una distribución desigual de poder que los autores del texto deciden enunciar mas no abordar críticamente. La transformación parcial y la movilidad social excluyente en la que la élite criolla pasó a ser dirigente y la población indígena dirigida se vuelve, por tanto, información histórica que naturaliza el estado de las cosas incluso en el presente. Como sostiene Portocarrero (1992:12) ser peruanos significó una igualación superficial, más jurídica que real, que permitió que el colonialismo sobreviva y que se consolide el auge del racismo.

Hay una lógica argumentativa a lo largo de las unidades que estas secciones finales no descolonizan, es decir que no desnaturalizan un orden dado de las cosas. Las ideas planteadas producen una realidad concluyente que pareciera debe asumirse: lo local/provinciano/indígena pierde y la élite criolla gana.

En las actividades de integración con la que finaliza la unidad de tercero de secundaria, los autores llaman a reflexionar sobre el bicentenario. Luego de un breve texto donde hacen énfasis en posturas a favor y en contra de la independencia, en la fundación de una república con instituciones frágiles, en las distintas visiones de país que se tenían y en luchas “intestinas por el poder que contribuyeron a delinear un país completamente distinto al que soñaron los próceres y precursores peruanos...” (Editorial Santillana 2015: 150), interrogan al lector con las siguientes preguntas: “¿Qué país debemos construir para el bicentenario?” y “¿Cómo crees que puedes contribuir a construir el país que soñaron los peruanos y peruanas que participaron en las guerras de la independencia?”.

Considero que esta es una pregunta tramposa ya que busca que el lector se sienta partícipe de la construcción de país, pero a partir de un libreto calculado para que la respuesta se ciña, probablemente, a reproducir un discurso de igualdad que no contemple la heterogeneidad ni la pluralidad de identificaciones sino marcado por la homogenización.

4. Más mañanas, *todavía*: Reconocimiento social a medias y pensamiento medio crítico

Ciertamente ha habido transformaciones en el texto escolar. La participación de la ciudadanía y la crítica a la élite criolla están presentes de modo más explícito que en ediciones de décadas pasadas. Sin embargo, ciertas permanencias impiden afinar el ojo histórico con respecto a este proceso. Estos textos no son optimistas, pero tienen un sentido conservador que hace pasar por dadas o inevitables algunas realidades. Todos los hechos mencionados ocurrieron, es innegable. Lo que resulta relevante es cómo están organizados en el texto y qué prioridades les dan los editores. Al ser parte de un sistema editorial conducido por el Estado, lo que los autores escriben responde a una lógica que muchas veces los excede, pero de la que terminan siendo cómplices. A lo largo de este capítulo he analizado una serie de secciones de dos unidades de aprendizaje con la finalidad de comprender qué idea de nación nos brindan, sobre todo a partir de la centralidad de San Martín.

Los textos escolares que analizo en este capítulo presentan una sola manera de interiorizar la independencia a partir de la concatenación de hechos que ubican inevitablemente a ciertos actores sociales en determinados lugares. Aunque incluye a precursores, gestas previas y la participación popular, su tratamiento del proceso es conservador. La prueba máxima de esta característica que la versión *sanmatinocéntrica* se plantea como algo dado. Su repetición dice

de una voluntad oficial porque esa versión no cambie. Estas unidades de aprendizaje construyen en el imaginario un consenso que promueve la contemplación pasiva de la independencia que no se articula con el presente²⁸. Entendido de otro modo, no solo adjudico a un individuo la enorme tarea de habernos independizado de España sino que en el acto de aprender y repetir todos los años ceremonias de la proclamación, le entrego a este héroe y a esta historia mis propios cuestionamientos sobre la independencia, el conflicto, la otredad y la comunidad.

La sobre representación de imágenes criollas y militares da cuenta de la espalda que proyecta la oficialidad sobre los Andes y sus pobladores. La fantasía de conseguir el progreso y la felicidad parece que, como a fines del XIX y comienzos del XX, aún “nos convoca a la represión y al olvido de todo aquello que nos vincula con el mundo andino” (Portocarrero 2004: 231).

La centralidad que en los textos escolares se da a San Martín y por extensión a la élite criolla normaliza el silencio y diluye el conflicto en pos de una mirada conciliadora, mestiza que se adapta al sistema económico dominante. Excluye a los Andes al no permitir lo impensable, que es que el “otro” desplace al criollo y que los Andes tengan una reivindicación simbólica, nacional. Generan acriticidad en la lectura de la historia al transmitir el consenso de que la versión *sanmatinocéntrica* es la única posible, mellando el pensamiento crítico que busca declarativamente el curriculum nacional. Por último, refuerza la idea del *todavía no, tal vez mañana* como un modo de sujetarnos de una promesa de progreso y felicidad con el costo de la legitimación del dominio de unos sobre otros.

²⁸ En el 2014 Cecilia Méndez y Juan Carlos Estenssoro realizaron un concurso de ensayo a nivel nacional llamado “Narra la independencia desde tu pueblo, tu distrito o tu ciudad” como un intento por abrir la discusión y la interpretación sobre las independencias como un largo proceso y no un hecho enmarcado por José de San Martín en el balcón de la Plaza de Armas de Lima.



La obra de Juan Javier Salazar “Perú, país del mañana (Proyecto para hacer un mural, cuando tenga el dinero, mañana)” 1981-1990 replica la promesa eterna con una finura al alcance de todos, escolares y docentes evidentemente incluidos. Una pieza de arte capaz de irrumpir en la gramática escolar y transformarla. Salazar toma el formato de las láminas escolares para transformar su semántica en una develación irónica y tristemente real de lo que nuestros mandatarios tienen a pedir de boca: la promesa del mañana. *Mañana seremos un gran país o bien, el país se desmorona pero de eso me ocuparé mañana*. Es una suerte de retrato del Perú Republicano petrificado por un sentido común que no cambia, que se repite incansable para conservar las cosas tal cual están. Este sentido común acuerda en automático una estrategia de gobierno que despolitiza al ciudadano al sujetarlo con una promesa y perpetúa una hegemonía idiosincrática que avala decir una cosa y hacer otra. Este retrato nacional nos salta a la cara y sin decirlo explícitamente nos invita a reaccionar ya que denuncia lo flemático de la clase política pero también la pasividad de la ciudadanía. Se entiende con esta obra que si no se termina con la exclusión, sino se evitan las miradas racializadas no habrá un mañana para todas y todos.

Así como no hay, sujeto, no hay nación y no habría receta definida para un mañana posible. Sin embargo, la promesa de un mañana mejor sigue funcionando. Esta promesa comenzó con San Martín y es representada didácticamente por el cuadro de Lepiani. Salazar irrumpe en este pacto del mañana inaugurado por el libertador para ubicarnos en un presente con los ojos un poco más abiertos. Coincidiendo con Mouffe (1999), una sociedad es un organismo abierto donde el conflicto es inherente y motor histórico, por ello la perspectiva estrecha de un evento histórico complejo como el de la independencia que presenta el texto escolar no solo produce sujetos pasivos sino con el riesgo de ser replicadores enlatados del mañana.

CAPÍTULO II: LA GUERRA DEL PACÍFICO

“...que decía en un letrero-ero-ero
que Perú es un campeón-peón-peón
y que Chile un maricón-con-con
que se baña con Baygón-gón-gón”
(Juegos de palmas de la escuela 80s)

"Con el pisco chileno lavo las llantas de mi
carro" Philip Butters (27 de mayo del 2017)

No recuerdo cómo aprendí este juego de palmas en el colegio. Me encantaba. Era quizás de los pocos momentos en los que abiertamente, durante los recreos, podría estar pasivamente avalada la pronunciación de una palabra como “maricón”. La herida nacional que heredamos luego de la derrota en la Guerra del Pacífico, parecía autorizar tácitamente el insulto como un modo efectivo de asumir nuestra posición patriota. Ninguna profesora se inmutaba. Incluso las inglesas deben haber sabido su significado, claramente dirigido a aplastar a Chile con nuestras palmas ritmadas. Eran los ochentas. Creo que hoy en día esta canción ya no está de moda entre los escolares, pero los insultos rencorosos y virulentos hacia Chile brotan fácilmente, hinchándonos con un fervor patriota siempre a la defensiva, siempre chauvinista y muy machista. La declaración de Philip Butters, a propósito de la decisión de Chile de prohibir el uso de la denominación ‘Pisco’ en el ‘Concurso Mundial de Bruselas’, es una muestra entre muchas. Sucede que, aunque indudablemente perdida por el Perú, la Guerra del Pacífico estructura, hasta la actualidad, parte importante de nuestro nacionalismo. Su tratamiento en la escuela no solo difunde la conmemoración oficial de un acontecimiento bélico que produjo héroes peruanos que conmemorar, sino un modo de leernos como nación. ¿Cómo propone la Guerra del Pacífico que nos miremos los peruanos? ¿Qué potencial democratizador tienen estos relatos?

En este capítulo reflexiono sobre el *nosotros* puesto en escena por la representación de la Guerra del Pacífico en dos unidades de aprendizaje: “¿Qué país construimos luego de nuestra independencia?” de sexto de primaria y “Política, economía y sociedad en Latinoamérica (1825 a 1883)” de cuarto de secundaria, ambas de Ediciones SM (2016). Con la finalidad de comprender las ideologías dominantes de estas unidades analizo, fundamentalmente, las caracterizaciones que se hacen del país vecino, las comparaciones que se entablan entre Perú y Chile, así como el rol que se les asigna a las montoneras. Sostengo que los relatos escolares de esta guerra se distinguen por inculcar el goce por las oportunidades perdidas, es decir, aquello

que nunca alcanzamos ser, y por validar una lectura racializada de nación. Al continuar construyendo un nacionalismo en oposición a Chile, se relaciona al lector con la creencia de que una nación pierde una guerra por *no-ser* moderna. De esta manera, el rechazo a nuestra propia constitución social heterogénea queda justificado. Adicionalmente, la interiorización de esta narrativa de la Guerra del Pacífico siembra un sentimiento de revancha e inferioridad que limita el deseo por imaginar nuestra nación desde otros horizontes reflexivos.

Magdalena Chocano (2014) distingue un rasgo crucial del pensamiento histórico peruano que nos permite comprender el discurso de los materiales de enseñanza que analizo en este capítulo: “su profundo descontento con “lo acontecido”” (2014: 16). De acuerdo a la autora, esta inconformidad habría llevado a la historiografía a asumir “lo que hubiera sido si...”, configurando así una “sutil retórica de la ucronía”. Esta retórica transformaría hechos del pasado para explicar la actual infelicidad y derivaría “en formas que tienden a contemplar el curso de la historia peruana como producto de determinadas “ausencias”” (2014: 16) o fallas, antes que en antagonismos propios de toda sociedad. Dichas ausencias u “oportunidades perdidas”, continúa esta autora, se vuelven portadoras de un significado positivo cuya raíz se asienta en el *no-ser* como esencia de nuestra historia. En otras palabras, conviviríamos con la dignificación de la frustración o de la derrota.

No-somos modernos, *no-somos* iguales, *no-somos* unidos, *no-somos* Chile. Son negaciones que, bajo el paraguas patriota del anti-chilenismo, recorren de distintos modos los textos escolares, enseñando a sus lectores un goce doloroso por el *no-ser* y la oportunidad perdida. Esto es, tramitar la revancha construyendo un Otro maligno, acreditar responsabilidades de la derrota a quienes *no-son* modernos y naturalizar la instrumentalización del “otro”. La famosa frase, atribuida a Antonio Raimondi, “El Perú es un mendigo en un banco de oro”, parece resonar en estas páginas, aludiendo a un país “dotado de una gran riqueza pero que es incapaz de explotarla o de hacerla producir” (Vich 2010: 161). Los argumentos con los que estos textos explican dicha *incapacidad* son los que me interesa analizar.

Los fragmentos que analizo en el presente capítulo dan forma y sentido a algunas de las creencias del mundo que al Estado busca difundir. Por más que sea una guerra “de siempre” a la cual parecería irrelevante cuestionar, su enseñanza incide en el día a día de los estudiantes creando valoraciones y silencios que afectan sus subjetividades en el cotidiano. Como afirma Slavoj Žižek, “el nivel fundamental de la ideología, sin embargo, no es el de una ilusión que

enmascare el estado real de las cosas, sino el de una fantasía (inconsciente) que estructura nuestra propia realidad social” (1992, 61).

1. “Es como si te robaran una medallita que te regaló tu mamá” o la construcción de un enemigo externo

Con la frase que encabeza esta sección, el profesor Zapata²⁹ de cuarto de secundaria describió el sentir que, de acuerdo a él, muchos tienen con respecto a la Guerra del Pacífico. Considero que a través de ella es posible comenzar a explicar también cómo ese sentir afecta el imaginario nacional sobre este conflicto.

Además de ser un premio o reconocimiento positivo de una madre hacia su hijo, la medalla a la que alude el profesor Zapata podría ser entendida como una suerte de símbolo del deseo maternal. Tomando en cuenta que, según Lacan, el deseo propio siempre es el deseo del Otro, la metáfora de la medalla robada para explicar el sentimiento que deja la Guerra del Pacífico, aludiría a un deseo del Otro arrebatado. Me explico. Si el deseo de una madre es el que, en primera instancia, determina el modo de desear de un hijo/a, el robo de esta medalla, es decir, la pérdida de Tarapacá y Arica, pero también como se verá, la interrupción del proyecto moderno, significaría una alteración en el orden del deseo. En el intento por recuperar simbólicamente lo robado, los peruanos encontraríamos un goce, nunca satisfecho, por insultar o calificar negativamente al “ladrón”. A mayores calificativos negativos o insultos, mayor es la sensación de satisfacción. Nos asumimos como víctimas de Chile, y es a partir de la pena que tan bien describe la metáfora de la medalla, que el imaginario oficial, a lo largo de generaciones y sin mayores variaciones, pareciera reproducir una unánime animadversión nacional frente a Chile.

Zizêk (1991: 47) explica que la causa nacional es el modo cómo los sujetos de una determinada comunidad organizan su goce mediante mitos nacionales, entendidos como una suerte de garantía de la posesión de la Cosa nacional. Por lo tanto, la tensión al interior de toda comunidad es perpetuar dicha posesión. Creer que esa posesión realmente existe haría que achaquemos a otro robarse nuestro goce. Este autor sostiene que “lo que ocultamos, al culpar al Otro del robo de nuestro goce es el hecho traumático de que nunca poseímos lo que

²⁹ De la IE Nicolás Copérnico.

supuestamente nos había robado: la falta (“castración”) es originaria, el goce se constituye a sí mismo como robado (1991: 48)

Ciertamente el antichilenismo es parte de nuestro imaginario nacional y tiene el poder de convocar sentimientos de unión y acuerdo, propios del nacionalismo y de la modernidad. Chile, entonces, sería más importante para el Perú de lo que quizás queramos creer. Su presencia en nuestra historia durante la Guerra del Pacífico nos ha marcado con un modo doloroso de gozar y ha facilitado la reproducción de un discurso nacionalista que la independencia no logró (Méndez y Granados 2012). De acuerdo a Benedict Anderson, la nación, a pesar de la desigualdad y la explotación que pueda provocar, se concibe “como un compañerismo profundo, horizontal” (1993: 25) que permite, en un momento dado, que personas maten y estén dispuestas a morir por su causa. El Perú, visto a la luz del relato escolar de la Guerra del Pacífico, da sustento y es emblema de esta idea de nación. Unidos por la desgracia de una derrota, peruanos y peruanas, tienen acceso al tiempo vacío y homogéneo de una nación “ideal” (Chatterjee 2007) en el que “todos” coinciden en una animadversión hacia Chile, un Otro extranjero.

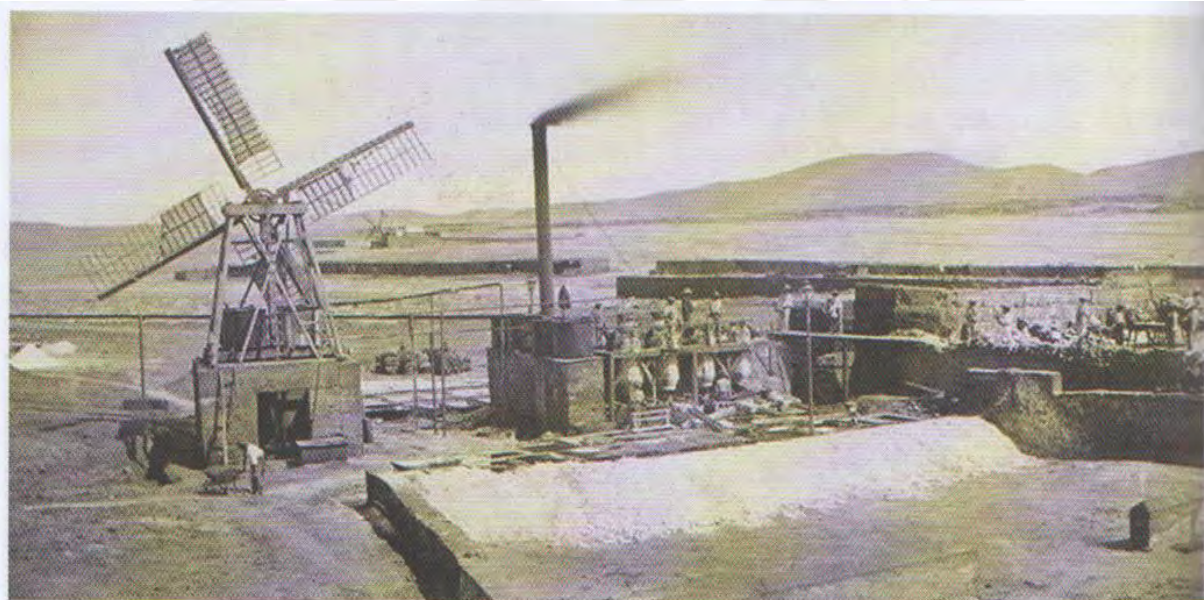
En los textos escolares que estudio y en los de décadas anteriores que he consultado, Chile, como enemigo extranjero, sutura simbólicamente el *nosotros* excluyente analizado en el Capítulo I dedicado a la independencia. El anti chilenismo promete atravesar homogéneamente todas las clases. En esta operación, no obstante, el relato de esta guerra sigue planteando un nacionalismo hermético que no transparenta sus antagonismos. Como discurso oficial contribuye a trasladar la animadversión hacia Chile al cotidiano y trabaja el consenso mitigando la emergencia de cuestionamientos por parte de los escolares sobre problemáticas nacionales internas. Antes que cualquier pregunta crítica que pueda hacerse un escolar, estaría Chile como respuesta, copando el sentido de su identidad.

Esta no es una idea nueva, sino un sentido común germinado desde el inicio de la guerra. La declaratoria de esta guerra surtió en su tiempo un efecto solidario con la causa nacional. De todas las provincias llegaban a la capital donativos, los legisladores la asimilaron como “una esperanza de regeneración que impulsaría al país a abandonar el rumbo que estaba llevando a la comunidad peruana al precipicio (Mc Evoy 2017: 206)”. Momentánea y paradójicamente fue un discurso esperanzador que correspondía a un contexto histórico específico. Un discurso provisional, vuelto fórmula dominante, casi única, que explica un *nosotros* peruano unido y sin

fracturas sociales contra un enemigo. Como bien sostiene Partha Chatterjee, la homogeneidad “en contextos específicos puede ofrecer una clave para encontrar soluciones estratégicas para problemas de heterogeneidad irreconciliable...” (2007: 80) Observemos a continuación qué silencios y qué información explícita brindan los textos para dar forma a este enemigo externo.

Siendo de la misma editorial (Ediciones SM), los subcapítulos analizados tienen denominaciones distintas para el periodo en cuestión: en la unidad para sexto grado de primaria se llama “Guerra del Pacífico” y en la de cuarto de secundaria, “Guerra con Chile”. Cada una abre con una fotografía de época (sin fecha) que hace foco en aspectos diferentes de un mismo recurso: el salitre.³⁰

La página inicial del subcapítulo para sexto grado de primaria incluye una imagen de “la maquinaria empleada en la salitrera de la pampa de Tamarugal, en Tarapacá” (Ediciones SM 2016: 154). En ella se privilegia la representación de la pujante infraestructura industrial de ese tiempo. Además de servir de referencia para contextualizar el motivo del conflicto, sin mencionarlo, da cuenta de los acomodos económicos que se propiciaron con la apertura al mercado global de jóvenes Estados Nación como el peruano: inversión inglesa, co-administrada por chilenos sobre suelo peruano.



La maquinaria empleada en la salitrera de la pampa de Tamarugal, en Tarapacá

³⁰ Las imágenes que abren las unidades de aprendizaje no se relacionan directamente con este conflicto, por ello no las incluyo en el presente análisis.

Como lo plantea el texto 1, la promoción de la explotación de este mineral por parte de Bolivia, Chile y Perú para intentar resolver sus crisis internas y constituirse como Estados modernos, dependía de las necesidades europeas. El texto no lo sugiere, pero las industrias salitreras eran una suerte de extensión ilusoria de la modernidad europea. Así fuese incipiente, la industrialización en la América del Sur de fines del XIX, era considerada una vía para acceder a la modernidad. El gobierno peruano no era ajeno a esa idea. La senda hacia el progreso ha sido en la historia peruana una suerte de espejismo. Como sostiene Drinot al referirse la era de industrialización a comienzos del XX, pero aplicable al momento histórico de la Guerra del Pacífico, más que una realidad visible, ésta era una aspiración reiterativa, sujeta a “la idea de que el Perú necesitaba industrializarse si quería convertirse en una nación moderna y civilizada” (2016: 16). Esta imagen la pampa de Tamarugal da por sentado que la modernidad era una realidad tangible en suelo peruano, pero además sirve para anunciar que fue justamente esa la modernidad que se truncó con la guerra.

1. En la segunda mitad del siglo XX, en Europa se necesitaba producir más alimentos para atender el aumento de la población. Para ello era necesario el uso de fertilizantes, con los cuales se incrementaría su producción agrícola. El salitre sirvió como fertilizante, al igual que el guano.
2. El salitre es un mineral que se encontraba en abundancia en las zonas desérticas de Antofagasta (Bolivia), Tarapacá e Iquique (Perú) y Atacama (Chile). Los tres Estados promovieron su explotación para generar nuevos ingresos, pero fue el gobierno de Chile el que buscó explotar la mayor cantidad de salitre posible para así resolver la crisis económica que atravesaba. (Ediciones SM 2016: 154)

La edición para sexto grado brinda información sucinta con explicaciones descriptivas y de poca adjetivación que permite al lector tener una aproximación general del conflicto. Este uso del lenguaje denota una aparente imparcialidad u objetividad que resta complejidad a la comprensión del inicio de esta guerra. Se plantea (texto 2) como un conflicto entre gobiernos/naciones cuando en realidad esta guerra surgió como un conflicto con un claro interés empresarial. Tarapacá fue, hasta el gobierno de civilista de Manuel Pardo y Lavalle, una zona desértica y de poco interés económico para el Estado peruano en la que predominaba la presencia chilena dedicada a la explotación del salitre. En este fragmento, y al igual que en la edición para cuarto de secundaria, sólo se enfatizan los intereses particulares de Chile. Sin mencionar el interés peruano en la economía o, más bien, el desinterés que tuvieron sus

gobiernos por tiempo prolongado debido la lejanía de las salitreras y a las continuas crisis políticas (Mc Evoy 2017: 205) la presencia chilena en el Perú es percibida como un aprovechamiento unilateral.

Pasemos ahora el inicio del subcapítulo “La guerra con Chile” para cuarto de secundaria. En este caso los editores no eligieron la imagen de una batalla o de los involucrados directos del conflicto, sino una fotografía de los trabajadores del salitre en Chile. Veamos la imagen y la leyenda que la acompaña:



Trabajadores del salitre en Chile.

1. Trabajadores del salitre en Chile. El interés chileno por controlar la explotación de las salitreras de litoral boliviano de Antofagasta y de la provincia peruana de Tarapacá fue un factor importante de esta guerra. (Ediciones SM 2016: 110)

Esta guerra comienza a ser narrada entonces desde su lado humano y económico al visibilizar al subalterno como maquinaria de una industria extractiva millonaria. Visualmente este texto no abre con una perspectiva heroica sino más bien bastante objetiva: los trabajadores de las salitreras. Sin embargo, la leyenda de dicha fotografía no permite tener una nueva manera de

iniciar el aprendizaje de esta guerra, sino reforzar, desde su primera página, imaginarios sobre un enemigo que acecha los recursos de otros. Las palabras *interés* y *control*, con un claro sentido negativo y siempre, como ser veré, adosados a Chile, fijan un marco desde donde formar una opinión sobre “nuestro” enemigo.

El deseo de control absoluto con que se describen las intenciones de Chile cobra mayor fuerza al mencionar la “presencia chilena en el negocio del salitre boliviano y peruano” (Ediciones SM 2016: 110) sin explicar que la “posesión de hecho” de este territorio por parte de empresas chilenas e inglesas se debió, en parte, al control nominal que el Estado peruano tenía sobre él, a causa del desinterés y de problemáticas mencionadas anteriormente (Mc Evoy 2017: 205). Los siguientes fragmentos terminan de consolidar a Chile como un enemigo caracterizado por el oportunismo, la codicia y la violencia.

4. Para la clase política chilena, en particular de los sectores salitreros, resultaba atractiva la posibilidad de apoderarse no solo del territorio litoral boliviano, sino también del departamento peruano de Tarapacá, como una manera de conseguir el monopolio mundial del salitre... En líneas generales, la guerra se convirtió en un negocio muy lucrativo para este último país, que procesó sus problemas nacionales a expensas de las riquezas del Perú y Bolivia. (Ediciones SM 2016: 111)

5. Conforme la guerra fue perdiéndose, Chile reforzó su carácter expansionista, con lo cual la mayor parte de los ciudadanos chilenos consideraba que su vocación civilizadora, inspirada en modelos europeos de la época, los llamaba a imponer el orden en las repúblicas con un Estado débil como el caso de Perú y Bolivia.” (Ediciones SM 2016:116)

La clase política chilena, dice el texto (4), quería “apoderarse” de territorio que, efectivamente, no le pertenecía y tener así el “monopolio mundial del salitre”. Este verbo no deja lugar a dudas sobre las intenciones de Chile y cala rápidamente en el discurso de los escolares. Al llevar a cabo una observación de aula con estudiantes de cuarto de secundaria, tomé nota de que durante las presentaciones sobre el tema, este verbo fue usado la mayoría de veces. El uso de la frase *carácter expansionista* (texto 5) termina por perfilar negativamente a Chile. Como ya se mencionó, la era industrial abrió el mercado de las competencias y los estados nación, incluso los recientemente independizados, tenían afanes, por no decir necesidades, de expansión y consolidación económica. Lo que produce la composición de estas frases es la imagen de un ladrón del cuál estábamos a punto de ser víctimas. Ellas adjudican a Chile el rol activo y la exclusiva de emprender campañas civilizatorias mientras que Perú y

Bolivia quedan como naciones pasivas, reforzando la reproducción de una lectura poco reflexiva de la historia.

No deja de llamar la atención que cuando se narran episodios basados en ánimos igualmente lucrativos o de intereses personales llevados a cabo por extranjeros, como la conquista o la independencia de San Martín, no se usen verbos tan severos como *apoderar*. A propósito, durante una conversación que sostuve con una de las autoras de la unidad de aprendizaje para cuarto de secundaria, me mencionó que el Ministerio de Educación había solicitado que el tratamiento de esta guerra sea conciliador. Sin embargo, al revisar materiales de enseñanza de otras décadas es posible constatar lo poco que ha variado la historiografía escolar ya que el uso de calificativos es semejante. Como puede leerse en los siguientes fragmentos de ediciones pasadas, el verbo *apoderar* junto con el adjetivo *expansionista* son parte de caracterizaciones elaboradas para describir al país del sur. Ello revela un sentido común que ni el Estado ni los editores buscan transformar.

6. El plan de los chilenos para apoderarse de Tacna y Arica consistía en desembarcar al Norte de este ejército, cortarle toda comunicación con el resto del país...” (Pons Muzzo década del 80: 74)

7. El afán expansionista chileno para compensar la pobreza de recursos de su territorio... “los guanos de la costa y las salitreras de Atacama y Tarapacá embargaban pues la codicia del gobierno y pueblo chileno” nos dice Mariano Paz Soldán” (Juan Castillo Morales 1994: 220)³¹

A propósito de la vocación civilizatoria con la que se caracteriza al enemigo, resulta oportuno hacer un contrapunto y mencionar que el gobierno peruano trabajaba también para ser una nación *moderna y civilizada*. Así como la industrialización era la vía hacia la modernidad, la educación se posicionó como espacio de formación nacional e igualitaria. La educación escolarizada fue desde 1872³² aliada del proyecto moderno peruano. Como sostiene Patricia Oliart (2011), la escuela fue agente de *desindianización* en los inicios de la república y de integración social durante la segunda mitad del siglo pasado. Las élites liberales que accedieron al poder desde fines del s XIX hasta entrado el s XX reorganizaron las jerarquías sociales influenciados por el racismo científico europeo. Surgía entonces una contingencia: ¿qué hacer

³¹ De acuerdo a lo mencionado en el capítulo I con respecto a la influencia del historiador en consolidar el *sanmartinocentrismo*, pareciera que Paz Soldán ha sido un intelectual influyente en la historiografía escolar peruana.

³² Año en el que se crea el Ministerio de instrucción pública y culto.

de la masa indígena analfabeta? La educación se planteaba como un mecanismo para *desindianizar* al indio, volverlo un hombre moderno acorde con los tiempos modernos que no impidiera desarrollo deseado. La *autogenia*, versión local de la eugenesia, fue propuesta por los liberales para “ayudar a la nación peruana a elevarse a través de la mejora de los estándares de salud y nutrición y mejorando la educación de los grupos considerados inferiores” (Oliart 2011: 27).

La guerra avanza y se vuelve más crítica. Los siguientes dos hechos relatados coronan la construcción de Chile como enemigo, ya no desde la ambición o la supremacía, sino desde la crueldad. Chile no es sólo oportunista, expansionista, mejor preparado, sino salvaje ya que abusa de campesinos. Estos hechos violentos, como sostiene el texto, ameritaron un castigo por parte del consejo de guerra chileno pero lo que llama la atención es que las crueldades que muestra el texto sólo provienen de un “otro”, en este caso de los chilenos.

8. Fue tan reprobable la conducta de las fuerzas a su mando (se dedicaron a cobrar cupos y a abusar de los campesinos), que el comando chileno optó por hacerles regresar a Lima. Letelier terminó siendo juzgado por un consejo de guerra.

Entre marzo y abril de 1882, las comunidades del valle del Mantaro se rebelaron contra las fuerzas chilenas de ocupación. La represión fue cruenta. (Ediciones SM 2016:116)

Estos fragmentos permiten entender cómo el acceso al pensamiento crítico queda vedado debido al sesgo con el que los editores relacionan a los lectores con este episodio. De un lado, brindan un panorama poco complejo de la relación histórica de ambos países, de otro, impiden ver patrones igualmente violentos y negativos de nuestra política nacional. Si bien con una posición algo parcializada, el libro de Sergio Villalobos (2002) es un contrapunto interesante para observar imaginarios sobre los peruanos desde el punto de vista chileno. La relación competitiva entre ambos países dataría de la colonia, época en la cual “un sentimiento de superioridad por parte de los peruanos y otro de inferioridad del lado de los chilenos, dieron lugar a la formación de estereotipos, con lo que tienen de falso y caricaturesco” (Villalobos 2002:15). Este mismo autor rescata episodios durante la Guerra del Pacífico en los que los peruanos fueron especialmente violentos, como lo evidencia un testimonio posterior a la batalla de Tarapacá: “Efectuada la retirada de la división los enemigos se entregaron a satisfacer todos sus instintos criminales y salvajes: recorrieron el campo de batalla en busca de botín, matando bárbaramente y de modo demasiado cruel a los heridos chilenos, dejándolos completamente

desnudos y en posición vergonzosa” (Ibíd 2002: 169). Sin embargo, la historia entre ambos países no es sólo de tensión sino también de solidaridad, como refiere Antonio Zapata:

...en el colegio Chile aparece una o dos veces de manera muy negativa. Sin embargo, hay cincuenta historias que se podrían contar también sobre cooperación entre ambos países. Esas historias no se resaltan, se ocultan para destacar lo negativo. Me pongo a pensar, por ejemplo, en los aprietas exiliados y muy bien recibidos en Chile (La República 19 enero 2014).

En todos los fragmentos presentados hasta el momento, la agencia (violenta y oportunista) de Chile se impone sobre el Perú. Las acciones llevadas a cabo por el ejército chileno y sufridas por peruanos y peruanas fueron, como es de esperar en una guerra, atroces. Lo que encuentro sucede en el recuento de críticas y abusos cometidos por parte de los chilenos es que trazan una sola ruta de lectura. Los chilenos quedan demonizados y así fijados hasta el presente. Quiere decir que la escuela de hoy continúa dando licencia para demonizarlos y perpetuar así la guerra en espacios cotidianos. Con una mirada crítica a cómo esta guerra influye en nuestro cotidiano actual, el profesor Zapata me comentó: “En fútbol... perder con cualquiera menos con Chile”.

Más que para problematizar esta y cualquier guerra, hoy la Guerra del Pacífico desde la escuela persistiría en la reproducción de un nacionalismo de la revancha que limitaría la crítica y la reflexión. Esta enemistad, no permite que el lector interiorice las existencias dialécticas propias de la historia que menciona Chocano (2014) sino más bien un sentido único y unilateral de esta guerra a partir de la construcción del enemigo externo.

En esta sección se ha visto que, sin brindar matices sobre las acciones de cada uno de los países o sobre la larga relación que “nos une y que nos separa”, Chile, *el ladrón de nuestra medalla*, se vuelve, en los fragmentos analizados, el culpable de nuestras posibilidades perdidas. Más que un sentir histórico que convoque a la auto-reflexión de los escolares, este relato incentiva su interiorización como una suerte de goce conmemorativo para tramitar la derrota. La identidad (nacional), dice Žižek (2005), debe inscribirse simbólicamente de alguna manera para que se experimente como algo natural y cree un sentido de pertenencia territorial. El anti-chilenismo en la escuela, pero también en el fútbol, en la radio y hasta en la gastronomía, es un discurso hegemónico de nuestra identidad nacional. Insultar o, en el mejor de los casos, ver con ojos suspicaces a Chile es casi una obligación ineludible con la que nos *peruanizamos*

y sobre la cual no nos preguntamos. En el texto escolar, el énfasis en la caracterización negativa puesta sobre Chile no deja lugar a dudas de su maldad, victimizándonos y ciñendo la interpretación de los estudiantes. Este énfasis produce una suerte de pulsión por gozar percibiendo al enemigo como un maligno.

De modo más o menos evidente, el Estado, a través de su discurso escolar de la Guerra del Pacífico continúa dando sentido al binomio víctima-victimario. El enemigo común y externo que construye este relato trabaja la emotividad, la necesidad de revancha y deja en pendiente la construcción de un nosotros más inclusivo. Chile, por lo que nos hizo (mutiló) y por cómo es (codicioso y mejor preparado) parece tener la función de desviar posibles lecturas más críticas entre los escolares sobre lo que hacemos y lo que somos. Este relato no sólo enseña a gozar de las oportunidades perdidas reprendiendo las acciones y actitudes del Chile sino, como veremos en la siguiente sección, racializando nuestro desempeño en la guerra. Si bien se menciona la improvisación o la crisis económica interna, el peso profundo de la culpa por la derrota no recae en la clase dominante o en un proyecto nacional como la modernidad, sino solamente, en lo que *no-somos*.

2.La construcción de un enemigo interno o la racialización de la guerra del pacífico

Si bien es más común exteriorizar nuestra frustración por perder la Guerra del Pacífico a través de comentarios despectivos o de revancha contra Chile, no deja de ser frecuente la interiorización de un sentimiento de inferioridad. Tenemos una gran vergüenza por haber perdido la guerra. Esta vergüenza puede ocasionar, como hemos visto en la sección anterior, la elaboración de caracterizaciones negativas de Chile para crear un sentido de unión nacional frente al enemigo extranjero. Sin embargo, esa misma vergüenza, como veremos en esta sección, puede alimentar la creencia de una falla inherente al Perú. Desde esta perspectiva, la derrota en la guerra quedaría explicada a partir de lo que el país del sur era y tenía y nosotros, los peruanos, no: modernidad.

La modernidad occidental difunde el sentimiento generalizado de que el progreso de una nación es posible mediante una receta económica precisa en la que las particularidades culturales o históricas quedan subsumidas por una utopía común. Con el surgimiento de las naciones poscoloniales, categorías universales como “ciudadanía” o “democracia” buscaron borrar las diferencias dentro de una sociedad e instaurar un tiempo homogéneo (Chatterjee

2007). Parte de la lógica de funcionamiento de la modernidad es volver excedente o marginar como falla lo que no calce en ella. En palabras de Yanis Stravakakis “toda fantasía utópica produce su reverso y clama por su eliminación” (2007: 147).

La modernidad, en este caso, sería la fantasía utópica de la nación peruana que tendría como su reverso lo no-moderno y todo aquel que lo represente. Entendida así, se presenta como un modelo de progreso que justifica la exclusión y promueve un orden racializado de la sociedad para ser exitoso. Es sabido que luego de la humillación de la derrota en la Guerra del Pacífico, la élite peruana buscó reconstruir la nación promoviendo fuertemente el proyecto modernizador. Asimismo, dentro de una mentalidad racializada, este sector consideraba que el “obstáculo clave para el progreso y la modernidad se localizaba en los Andes y se encarnaba en los indios” (Drinot 2016: 58).

Las unidades de aprendizaje que estudio refuerzan positivamente el discurso de la modernidad validando así una lectura racializada del periodo que fácilmente es trasladado a la esfera cotidiana³³. Sin poner en cuestión las características mencionadas del proyecto de modernidad, si no, más bien, nuestra constitución social heterogénea, los fragmentos que analizo en esta sección construyen una serie de comparaciones que hacen visibles las ventajas que tenía el Estado chileno con respecto al peruano. Al incidir en el *no-ser moderno* (no blanco y heterogéneo) como una suerte de falla inherente a nuestra nación, dichas ventajas alimentan el racismo interno y promueven entre los escolares el goce por haber perdido la oportunidad de *ser modernos* (blanco y homogéneo). Dibujándonos como una suerte de víctimas de nosotros mismos, entre líneas, estos fragmentos les enseñan a contentarse con la ucronía de la que habla Chocano (2014) que bien puede ejemplificarse del siguiente modo condicional: *si hubiéramos sido modernos, habríamos ganado la guerra*. El discurso escolar de este conflicto, no sólo construye un “Otro” externo que nos oprime sino un “otro” interno que interfiere con el proyecto de modernidad nacional. Las causas profundas y no siempre explícitas de nuestra derrota se construyen, por tanto, bajo un lente racializado que *justifica* quedar privados del goce de la modernidad que Chile sí tenía.

³³ Para un ejemplo reciente de cómo las internet es un espacio de construcción de memoria colectiva y de reproducción de discursos racistas en torno a la Guerra del Pacífico consultar el texto de Paulo Drinot: Ciberlugar de memoria: La Guerra del Pacífico en la era global de Youtube / Revista Hueso Número 60.

Chile en este texto escolar es la medida referencial de lo que el Perú no-era y *no-es*. Tanto este material educativo como testimonios de escolares coinciden en afirmar que perdimos porque no estábamos bien preparados. ¿Qué implicaba estar mejor preparado? Pareciera que ser como Chile. Observemos ahora algunos fragmentos que contribuyen a reforzar imaginarios como los mencionados.

9. Esta guerra involucró al Perú, Chile y Bolivia y tuvo una duración de casi cinco años (1879-1884). Las consecuencias de este conflicto fueron terribles para el Perú porque destruyó su infraestructura productiva, provocó la pérdida de importantes territorios sureños y detuvo el proyecto de modernización nacional (Ediciones SM 2016: 110).

Este es el párrafo (txt 9) de apertura de la sección sobre la Guerra del Pacífico para cuarto de secundaria. A través de él, el lector es conducido directamente a un contexto devastador de postguerra. El relato de este conflicto comienza con el abatimiento. Un abatimiento por la destrucción de infraestructura, por la pérdida de territorio y por el freno al proyecto modernizador en el que no se alude a las personas. El Perú es en este párrafo introductorio una categoría hermética que comienza a ubicar al lector frente a la idea de nación por encima de las personas que la conforman. Dicho de otro modo, sería *el Perú*, mas no las y los peruanos, el afectado por las consecuencias de este terrible conflicto. De este modo de presentar la guerra emana un sentir nacionalista que podría deshumanizar la relación del lector con la guerra que está por ser contada. Este primer párrafo sirve para enmarcar una mirada sobre la guerra vista desde la perspectiva nacional en la que la economía y la modernidad del Perú quedarán siempre por encima de las personas.

Seguidamente, en la sección “Antecedentes” de la guerra se describen los orígenes de la disputa en torno al salitre. Observemos el siguiente fragmento a partir del cual es posible iniciar un mapeo del discurso que ubica al lector peruano en la posición del *no-ser*:

10. La bancarrota fiscal, el endeudamiento público y la inestabilidad política que enfrentaba el Perú alcanzaron niveles alarmantes en los años previos al conflicto. En cambio, Chile gozaba de una mayor estabilidad. En lo social, el Perú no había logrado una articulación entre los distintos grupos que lo conformaban (indígenas, migrantes europeos, afrodescendientes y chinos). Salvo importantes excepciones, esta heterogeneidad social se reflejó en la poca cohesión de las fuerzas peruanas durante la guerra.” (Ediciones SM 2016:110)

Sorpresivamente, la segunda frase introduce lo que serán una serie de comparaciones jerárquicas que ubican al Estado chileno en un nivel superior al peruano. Chile “gozaba de una mayor estabilidad” mientras que “el Perú no había logrado una articulación entre los distintos grupos que lo conformaban”. Los autores se sirven de la *heterogeneidad social* peruana para explicar dicha falta de articulación. En otras palabras, esta característica distintiva de nuestra sociedad y validada positivamente por ciertos espacios oficiales de la actualidad, se transforma en un foco de culpabilidad e impedimento para la cohesión social. Como puede verse, además, los criollos, es decir, la clase dominante, no son incluidos dentro de los distintos grupos que conforman la peruanidad heterogénea. Este silencio los libraría simbólicamente de la responsabilidad de impedir la cohesión social o, entendido de otro modo, los ubica en un lugar privilegiado, homogéneo y protegido de cualquier crítica.

Un párrafo como el citado da cuenta que, en momentos decisivos como el de un conflicto internacional, la heterogeneidad es un obstáculo para el triunfo nacional. Se lee entre líneas que existe un deseo oficial por ser una sociedad cohesionada por la homogeneidad y no por el reconocimiento de sus diferencias. La falta de articulación queda como un defecto que vela la exclusión, las relaciones de poder y las desigualdades que la hacían posible. En ese sentido, más que constatar una característica, cabría la necesidad de preguntarnos por qué la República no había sabido instaurar un proyecto del cual todos se sintieran parte.

Resulta interesante cómo en estas unidades de aprendizaje la caracterización negativa de Chile y de nuestra heterogeneidad interna, restan centralidad a las responsabilidades de la clase dominante en este conflicto. Como ya lo advirtió Manuel González Prada³⁴ en su discurso en el Politeama en 1888:

La mano brutal de Chile despedazó nuestra carne i machacó nuestros huesos; pero los verdaderos vencedores, las armas del enemigo, fueron nuestra ignorancia i nuestro espíritu de servidumbre.

Sin especialistas, o más bien dicho, con aficionados que presumían de omniscientes, vivimos de ensayo en ensayo: ensayos de aficionados en Diplomacia, ensayos de aficionados en Economía Política, ensayos de aficionados en Lejislación i hasta ensayos de aficionados en Tácticas i Estrategias. El Perú fué cuerpo vivo, expuesto sobre el mármol de un anfiteatro, para sufrir las amputaciones de cirujanos que tenían ojos con cataratas seniles i manos con

³⁴ Manuel González Prada es incluido en la siguiente unidad pero en ella no hace hincapié en sus ideas sobre la clase dirigente.

temblores de parálisis... ¡Cuánto no vimos en esa fermentación tumultuosa de todas las mediocridades, en esas vertiginosas apariciones i desapariciones de figuras sin consistencia de hombre, en ese continuo cambio de papeles, en esa Babel, en fin, donde la ignorancia vanidosa i vocinglera se sobrepuso siempre al saber humilde i silencioso!

Esta guerra fue la que más duramente golpeó a la clase oligárquica y por eso recibe un protagonismo central en nuestra historia nacional (Méndez y Granados 2012), por ello, aunque parezca paradójico, la presencia de este sector de la población en las unidades de aprendizaje estudiadas es esquivada y sin agencia. Sin mencionar directamente su responsabilidad ni antes, ni durante la guerra, si no, más bien, su calidad de víctima como se verá en la siguiente sección, el texto entabla *una relación fantasmagórica con la clase dominante* (Chocano 2014) en la que detrás del sufrimiento del Perú pareciera encontrarse el sufrimiento de la clase dominante.

Argumentaciones como las del párrafo citado funcionan como constataciones para la reproducción de autopercepciones pequeñas, menores y perdedoras que explican el fracaso de cualquier proyecto. Ser heterogéneo queda interiorizado como un defecto que subsanar si se quiere ganar la revancha con Chile y acercarse más a la modernidad. Sin embargo, de acuerdo a Chatterjee (2007), la modernidad, al no contemplar particularidades, es un modo de perpetuar desigualdades sociales. La homogeneidad, uno de los requisitos fundamentales y más cuestionados del proyecto moderno, permite imponer una igualdad nominal sin por ello alterar la reproducción de la desigualdad y es al que, implícitamente, se aspira en estas comparaciones entre Perú y Chile.

Tal como sucede con las unidades de aprendizaje sobre la independencia, estos fragmentos brindan información sobre contextos históricos que son pensados constantemente por historiadores y otros académicos. Por lo mismo y al ser escritos en el presente (y reeditados cada 4 años aproximadamente) se tiene la oportunidad de plantear reflexiones que explícitamente contribuyan a que los escolares y profesores vuelvan menos familiares sentidos comunes que interfieren con una enseñanza más crítica de la historia.

Las comparaciones entre ambos países continúan en el subcapítulo “12. La guerra con Chile: campaña marítima”. En el párrafo introductorio (txt 11) que antecede la subsección “Estado de la armada peruana” la estabilidad de Chile es nuevamente mencionada, pero esta vez se alude explícitamente a su homogeneidad social como distintivo no-indígena:

11. Sin duda existían grandes diferencias entre los enemigos. En términos demográficos, el Perú tenía más población que Chile, aunque este contaba con una población más homogénea y con una mejor estabilidad política y económica.

12. Por su parte, Chile tuvo mejor ejército en lo que se refiere a la calidad de sus armas y a la organización, debido a sus recientes luchas contra poblaciones originarias mapuches de su frontera sur.” (Ediciones SM 2016: 112)

Algunas frases luego (txt 12), en el primer párrafo de la subsección “Estado de la armada peruana” los editores explican el porqué de la superioridad bélica chilena. El exterminio mapuche es presentado por los editores como “recientes luchas” que permitieron a la armada chilena contar con mejor equipamiento y organización. Es decir que estas luchas son presentadas como una suerte de entrenamiento bélico con población considerada desechable, pero aún así es llamada por su nombre más políticamente correcto: “poblaciones originarias mapuches”.

Lo que encuentro que sucede en estos dos fragmentos es un compromiso con lo homogéneo como vía de acceso a la modernidad. El discurso moderno queda empoderado por los editores a través de lo que Chile, el país “enemigo”, era y hacía. Me explico. Chile es presentado en el texto como un país homogéneo, organizado y estable, política y económicamente, sus “recientes luchas” se presentan implícitamente como una suerte de modelo a seguir si se quiere ocupar un lugar superior en el camino a la modernidad.

El texto escolar no miente. Es cierto que Chile estuvo mejor preparado para atacar y resistir en una guerra con un país en una crisis peor que la suya. Pero ¿por qué validar positivamente la característica *homogénea* de la sociedad chilena y minimizar el exterminio de la población mapuche llamándola *recientes luchas*? Diera la impresión que lo que este fragmento construye es un discurso en el que una población homogénea sienta las condiciones para ganar una guerra. En el Perú éramos muchos pero diferentes, en Chile eran menos *pero* homogéneos. Esta aseveración funciona como una fotografía instantánea que modula imaginarios y racializa las características sociales de ambos países. De otro lado, al no problematizar el exterminio mapuche, parece que afianza y legitima un discurso civilizatorio en el que las naciones originarias eran y son un impedimento de la modernidad.

La herida nacional quizás no sería, entonces, haber perdido la guerra, sino haberla perdido por *no-ser* una nación homogénea como Chile. La superioridad de este país radicaría en su blancura o, dicho de otro modo, en su no indigenidad. El enemigo interno del que dan cuenta estos fragmentos serían la heterogeneidad y lo indígena. Al ser la fantasía *de modernidad* constitutiva de nuestro deseo *oficial* (Žižek 1991: 17), estos fragmentos dictan lo que la nación quiere que el escolar desee para no fracasar: *ser moderno*. La realidad es heterogénea y siempre incompleta, sin embargo, en estos fragmentos se construye la creencia de querernos una *nación homogénea que no fracasa* y se enseña, por compensación, el hábito de gozar identificando lo que falla en nosotros: lo indígena. La pulsión en este caso se encuentra en el énfasis por *no-ser* que, a su vez, abre campo a la racialización de nuestra constitución. De algún modo esta valoración racializada de nuestra constitución social es la cama ideológica que prepara el estudio del siglo XX como un modo de recuperarse de la humillación de la guerra como dice Drinot (2013).

Un modo de inculcar la idea de nación, hemos visto en la sección anterior, es el anti-chilenismo. A la luz de lo problematizado en esta sección, ser anti-chileno podría concebirse como un camino para insertarse a lógica nacional y dejar de ser el “otro” que obstaculiza el proyecto moderno, ya que ser anti-chileno supondría tener una conciencia nacional y menos indígena. Ser anti-chileno y además soldado constituiría un binomio nacionalista que permitió a la clase no dominante y a un gran sector de campesinos andinos participar de la formación del Estado (Méndez 2006, 24). Este legado continuó. El testimonio de Gregorio Condori en el que relata cómo parte de los ejercicios de entrenamiento militar era enfrentarse con un “chileno” ejemplifica lo que quiero decir. Para estar más del lado del proyecto nacional y de la modernidad algunos tienen la “opción” de dejar de ser “otros”/ indígenas para convertirte en “otros”/soldados enemigos de Chile:

Eso de ser movilizable, era marchar al compás de "un, dos, tres" y hacer ejercicios. Estos ejercicios consistían en correr, saltar para arriba y para abajo, llevando un palo que decíamos arma. El entrenador era un ex-sargento del ejército, llamado Layme; éste nos dividía en dos grupos. Un grupo era peruano y el otro era chileno. Así cada domingo después de los ejercicios teníamos que pelear hasta sangrarnos, como soldados en la guerra. Era mucha pelea, si nos ganaban los chilenos había castigo..." (Valderrama y Escalante 1979: 16)

3. Más lejos o más cerca del discurso nacional: la representación de las guerrillas

De acuerdo a la “Legislación y los héroes nacionales” de la página del congreso, un héroe es:

El héroe tiene como objetivo principal el bien común. Para ello arriesga o sacrifica su bienestar individual, cuando no su propia existencia. Una persona se convierte en héroe al realizar una hazaña extraordinaria y digna de elogio, como, por ejemplo, el dar la vida por la patria en un campo de batalla, ofrendar la vida en el cumplimiento del deber, salvar personas de una muerte segura poniendo en grave riesgo su vida, etc.” (2012:1)

La historiografía peruana tradicionalmente ha privilegiado una representación heroica sobre la Guerra del Pacífico. Los héroes son seres ejemplares para una sociedad. En ellos se depositan valores y acciones que una nación cree que merecen ser reconocidos, respetados, visibilizados y emulados. Sus “*hazañas extraordinarias*” son adjudicadas, en la gran mayoría de los casos, a acciones militares de la élite militar. En cierto modo, son el germen de una causa patriota que se hereda generación tras generación alimentando un culto a la personalidad. Su coraje y entrega, en consonancia con el discurso oficial, los vuelve símbolos tutelares de gobierno con la capacidad de interpelar con sus valores a los ciudadanos. De acuerdo a la teoría lacaniana, ellos calzarían con la categoría de significantes-amos. Los significantes-amo nos representan, es decir que son portadores del acuerdo por estimar ciertas acciones y valores en pos del bienestar, nacional en este caso.

El sentido común oficial vuelve a los significantes-amo presencias *naturales* de la escena pública. Siendo personas de carne y hueso, Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Andrés Avelino Cáceres, desprovistos de su humanidad, son los héroes centrales de las unidades de aprendizaje que estudio. Sus acciones y los valores que se les atribuyen estructuran el norte de lo que la oficialidad destaca como un buen peruano. Debido al aura patriota, casi santificada, que se ha construido alrededor suyo, la derrota con Chile es más digna. Estos héroes arriesgaron o dieron la vida por la nación y es algo que todas y todos debemos agradecer. Aunque haya sido una causa patriota que se sabía perdida, su “empredurismo” y abnegación nos deben alentar en el presente.

¿Por qué ellos y no otros actores de la Guerra del Pacífico son considerados héroes? ¿No todos los combatientes estaban arriesgando su bienestar individual y afirmaban dar la vida por la patria? Los roles de amo son cuidadosamente preservados en una nación y dicen de sus ideologías imperantes. El gran Otro, el Estado en su conjunto, sería el filtro mediante el cual se decide qué personaje conmemorar y con qué protagonismo. En el caso de la Guerra del Pacífico,

la heroicidad tiene un claro rasgo de clase que inhabilita la incorporación de nuevos actores a compartir el espacio oficial. Las montoneras serían unos de los actores sociales a quienes ese espacio heroico es vedado.

Su representación en estos textos escolares llama especialmente la atención ya que permite observar tensiones de clase en el imaginario nacionalista. A comparación de los héroes oficiales, el reconocimiento de las montoneras es variable y hasta inestable, lo que dice de un orden social excluyente. Habiendo luchado por la patria y siendo en muchos casos tan o más patriotas que los jefes militares, las montoneras no han pasado a la historia como agentes sociales que emular y estimar, sino más bien como un cuerpo que instrumentalizar y al cual poner límites concretos y simbólicos.

Antes de iniciar el análisis de la representación de las montoneras quisiera hacer un breve comentario sobre la presencia de los héroes en las unidades de aprendizaje analizadas. Aunque el poder, las pasiones y los intereses no son parte de la semblanza que se elabora de ellos, el uso de sus imágenes ha sufrido una gran transformación. Quizás por propias nostalgias escolares, llamó grandemente mi atención que, en el texto para cuarto de secundaria, el retrato de Miguel Grau³⁵ no formara parte de la campaña marítima. A cambio se ha decidido incluir una acuarela de la captura del Huáscar realizada por el teniente británico Rudolph de Liste³⁶. Bolognesi es introducido a través de una infografía titulada “Guerra con Chile: campaña terrestre”. En ella se explica con mapas, textos y una inquietante fotografía del ejército chileno atravesando el puente Lurín cómo fueron las luchas terrestres una vez “perdido el mar” en la Batalla de Angamos. En esa misma infografía se presenta a Francisco Bolognesi brevemente y de forma escrita citando su famosa frase “hasta quemar el último cartucho”. En el texto para sexto grado, todas las imágenes de los héroes mencionados y de otros están agrupadas al final de la unidad.

³⁵ En el texto, sin embargo, se continúa describiendo a Grau como un hombre admirable y valiente defensor de la patria. La composición de frases con las que se retrata su personalidad y sus acciones son inconfundiblemente heroicas. La retórica es muy similar de textos de décadas anteriores, en los que sus semblanzas son vinculadas con la gloria.

³⁶ Teniente británico y observador de la guerra del Pacífico retrató 3 momentos de derrota peruana: la captura del Huáscar, la ocupación del sur peruano y la campaña de Lima. Resulta lógico que un país tan interesado económicamente en esta guerra documente los fracasos de una de las partes, con las que menores intereses tenía.

12. La guerra con Chile: campaña marítima



Documento 36
Captura del Huáscar por los blindados chilenos Blanco Encalada y Cochrane. Acuarela del teniente británico Rudolph de Lisle.

Con la noticia de la declaratoria de guerra, el gobierno peruano buscó prepararse, de manera apresurada, para la contienda. La defensa de Tarapacá y de su riqueza salitrera era crucial para la economía peruana.

E Sin duda, existían grandes diferencias entre los enemigos. En términos demográficos, el Perú tenía más población que Chile, aunque este contaba con una población más homogénea y con una mejor estabilidad política y económica.

La guerra del Pacífico tuvo dos etapas: la campaña marítima (1879) y las campañas terrestres (1879-1883). La marina peruana, cuyo principal héroe fue el contralmirante Miguel Grau, retrasó por unos meses el ingreso de las tropas chilenas al territorio nacional.

Estado de la armada peruana

C Ante la crisis fiscal peruana, que impedía obtener más préstamos externos, la adquisición de armas más modernas y naves de guerra se limitó notablemente, y se volvió aún más difícil luego del inicio del estado de guerra. Por su parte, Chile tuvo un mejor ejército en lo que se refiere a la calidad de sus armas y a su organización, debido a sus recientes luchas contra las poblaciones originarias mapuches de su frontera sur.

Como ya se mencionó, la hegemonía naval peruana en el Pacífico sur duró hasta la llegada de las nuevas

unidades navales chilenas, en la primera mitad de la década de 1870. En el tiempo de la guerra del Pacífico, los blindados peruanos tenían menor capacidad ofensiva que los acorazados chilenos.

Conflicto en el mar

H El objetivo de Chile era una movilización rápida y la neutralización de la armada peruana. Ambos países eran conscientes de que el éxito en la campaña marítima iba a ser decisivo. El primer enfrentamiento se produjo en el puerto de Iquique, el 21 de mayo de 1879. Allí lucharon el monitor Huáscar y la Independencia, las dos embarcaciones más modernas de la armada peruana, con la Esmeralda y la Covadonga, dos embarcaciones chilenas antiguas, pues el grueso de la armada chilena se encontraba en el norte, donde buscaron sorprender a la marina peruana. El resultado fue adverso al Perú, pues se logró hundir a la Esmeralda, pero se perdió la Independencia, que encalló en una roca.

Durante cinco meses, la armada peruana evadió a las naves chilenas y atacó por sorpresa los puertos del sur. Bombardeó Antofagasta y cortó el cable submarino, elemento clave de comunicación. También, en julio de 1879, se apoderó del transporte chileno Rímac. Esto provocó una crisis en Chile y el cambio de los mandos militares.

Finalmente, la armada chilena se dividió en dos grupos para capturar al Huáscar. El primer grupo,

conformado por las naves Cochrane, O'Higgins y Loa; y, el segundo, por el Blanco Encalada, el Matías Cousiño y la Covadonga.

El 8 de octubre de 1879, luego de acercarse a Antofagasta durante la madrugada, la flota peruana detectó a uno de los grupos de las naves enemigas e intentó eludirlos. Pero, al final, quedó atrapada entre las dos fuerzas chilenas a la altura de Angamos.

Siguiendo órdenes del comando, la corbeta Unión huyó a toda máquina, empleando mayor velocidad. Por su parte, con gran despliegue de valor, Miguel Grau se dispuso a enfrentar, solo con el Huáscar, a toda la flota chilena.

Luego de recibir muchos impactos de artillería y con la nave casi destruida, los oficiales peruanos sobrevivientes ordenaron el hundimiento del Huáscar;

pero los chilenos consiguieron abordar y capturar al barco peruano. Grau pereció gloriosamente en este combate. Angamos definió el dominio del mar y abrió a Chile las puertas del Perú.

¿Sabías que...?

El historiador Jorge Basadre escribió lo siguiente acerca de Miguel Grau: "Como del carbón sale el diamante, así de la negrura de esta guerra sale Grau [...] Al estudiar lo que hizo, preciso es recordar con qué elementos trabajó y cabe preguntarse qué hubiera sido del Perú con Grau en un barco como el Cochrane o el Blanco Encalada".

Fuentes sugeridas

- Salas, M. (2011). *Historia Marítima del Perú*. Lima, Perú: IEMP.

Parte del combate de Iquique redactado por el segundo comandante de la Esmeralda

Iquique, mayo 29 de 1879

A las 8 horas se reconoció el Huáscar poco después la fragata Independencia. [...] Al movernos los calderos i el buque quedó con un andar de 2 a 3 millas.

[...] Nuestro poco andar impidió al capitán Prat evitar el ataque del enemigo: un espolón vino a herir el costado de babor, i hicieron terribles estragos en la marinería. El capitán Prat, que se encontraba sobre la toldilla desde el principio del combate, saltó a la proa del Huáscar, dando al mismo tiempo la voz de ¡AL ABORDAJE!

Desgraciadamente, el estruendo producido por toda la batería al hacer fuego sobre el Huáscar, impidió oír la voz de nuestro valiente comandante [...]. El que suscribe se encontraba en el castillo de proa i desde ahí tuve el sentimiento de ver al bravo capitán Prat caer herido de muerte al pie mismo de la torre del Huáscar. [...] Pocos momentos después del tercer espoloneo, se hundió la Esmeralda con todos sus tripulantes [...]. Los botes del Huáscar recojieron los sobrevivientes, i en la tarde del mismo día fuimos desembarcados en Iquique en calidad de prisioneros.

Ahumada, P. (1982). *Guerra del Pacífico*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.



Fuente: Pons Muzzo, Guisafre, 1992. *Las fronteras del Perú*

Guerra con Chile: Campaña terrestre

Campaña del Sur

Después del triunfo en el combate de Angamos, las tropas chilenas llegaron a territorio peruano. La primera fase de la campaña terrestre duró desde 1879 hasta 1881.

Las primeras batallas del sur reflejaron una clara falta de coordinación entre las tropas peruanas y bolivianas. Después del triunfo táctico aliado en la batalla de Tarapacá (1879) y de la derrota de la batalla de Tacna, batalla de Alto de la Alianza (1880) y la caída del puerto de Arica (1880), el nuevo presidente boliviano, Narciso Campero (elevado al poder luego de la deposición de Díaz por sus propias fuerzas), decidió retirar su ejército al interior del Altiplano en mayo de 1880. No obstante, mantuvo la alianza con el Perú, que se prolongaría hasta 1883.

Héroe de la esforzada defensa peruana de Arica y de su famoso moero (que tuvo lugar el 7 de junio de 1880) fue el coronel Francisco Bolognesi, quien decidió resistir en esta puerto "hasta quemar el último cartucho".

Legenda
 - Campaña de Tarapacá
 - Campaña de Tacna y Arica
 • Batalla

Campaña de Lima

En 1880, Patricio Lynch llevó a cabo una expedición, desde Huacho hasta Paiza, para destruir bienes públicos y haciendas. La resistencia de la capital quedó en manos de los civiles al mando del dictador Nicolás Piérola, quien tomó el poder en ausencia del presidente Mariano Ignacio Prado. Este último había decidido viajar fuera del Perú a conseguir armamentos. Fueron organizadas dos líneas defensivas en San Juan-Chorrillos y Miraflores, pero se produjo la derrota y las tropas chilenas destruyeron ambos lugares. La presión de delegaciones extranjeras influyó en la negociación para una ocupación pacífica de la capital, que ocurrió a partir de enero de 1881.

Reunión en la fragata estadounidense Lackawanna
 Estados Unidos, Inglaterra y Francia trataron de intermediar entre los países involucrados en la guerra. Estas gestiones duraron hasta la firma del Tratado de Ancón. Sin embargo, Chile pidió una excesiva indemnización, la cesión territorial de Antofagasta y Tarapacá y la posesión temporal de Arica, Tacna y Moquegua como garantía del pago. Así fue imposible aceptar.

Diferencias entre los ejércitos

Aliados	Chilenos
Falta de un claro proyecto militar frente a la guerra	Visión militar conjunta
Gran inestabilidad política	Dos presidentes: Anibal Pinto y Domingo Santa María
Falta de unidad e improvisación en los mandos	Línea definida de mandos
Descoordinación entre las acciones bélicas de los aliados	Unidad de criterios en sus acciones bélicas
El número de soldados varió en cada batalla	Mayer número de integrantes estables
Menor cantidad de armas y caballos	Mayer cantidad de armas y caballos

1879 - 1880 Campaña del Sur

Batalla de Pisagua (02/11)	Batalla de San Francisco (09/11)	Batalla de Tarapacá (27/11)
Viaje de Mariano Ignacio Prado (18/12)	Batalla de Alto de la Alianza (24/05)	

1881 Campaña de Lima

Batalla de Arica (04, 07/04)	Conferencias en el Lackawanna (22, 25, 27/10)	Batallas de San Juan y Chorrillos (13/01)	Batalla de Miraflores (15/01)	Ocupación de Lima (17/01)	Gobierno de Francisco García Calderón (12/03)
------------------------------	---	---	-------------------------------	---------------------------	---

13. La resistencia popular frente a la ocupación chilena



La batalla de Huamachuco, ocurrida el 10 de julio de 1883, marcó el final de la resistencia de la sierra central liderada por Andrés Avelino Cácer

Conforme la guerra fue perdiéndose, Chile reforzó su carácter expansionista, con lo cual la mayor parte de los ciudadanos chilenos consideraba que su vocación civilizadora, inspirada en modelos europeos de la época, los llamaba a imponer el orden en las repúblicas con un Estado débil como el caso de Perú y Bolivia.

Cáceres y la campaña de la Breña (1881-1883)

Luego de la ocupación de Lima, la resistencia se concentró en la sierra norte y central. Se trató de guerrillas que aprovechaban su conocimiento de la zona para atacar de manera sorpresiva a los chilenos.

El líder más importante de esta resistencia fue Andrés Avelino Cáceres (1833-1923), llamado por los chilenos el "Brujo de los Andes". Inicialmente, su centro de operaciones se estableció en Junín. El uso de la lengua quechua por Cáceres, así como su indudable carisma, favorecieron el apoyo y la participación de las poblaciones campesinas.

Al menos de manera temporal, Cáceres consiguió unir los esfuerzos de la Iglesia, de los hacendados y de los campesinos, en una especie de frente multi-clasista y multiétnico. Aunque no tenían muchas armas de fuego, estas guerrillas conocían la geografía andina, lo que les daba ventaja frente a los chilenos.

Expediciones chilenas en la sierra peruana

En general, las expediciones chilenas a la sierra tuvieron objetivos múltiples. No solo combatían a los soldados y guerrilleros peruanos, sino que imponían cupos en bienes y en dinero a cambio de no destruir las propiedades a su paso.

La primera expedición chilena se realizó en 1881 y fue dirigida por el comandante Ambrosio Letelier, quien partió de Lima rumbo a Junín.

Fue tan reprochable la conducta de las fuerzas a su mando (se dedicaron a cobrar cupos y a abusar de los campesinos), que el comando chileno optó por hacerlas regresar a Lima. Letelier terminó siendo juzgado por un consejo de guerra.

Al año siguiente, Lynch trató de atrapar a Cáceres: una expedición chilena, esta vez mucho más numerosa, se enfrentó a Cáceres en Pucará, en febrero de 1882, pero no consiguió destruirlo.

Entre marzo y abril de 1882, las comunidades del valle del Mantaro se rebelaron contra las fuerzas chilenas de ocupación. La represión fue cruenta.

No obstante, entre junio y julio de ese año, un ejército organizado por Cáceres en Ayacucho avanzó sobre el departamento de Junín y, con el apoyo de los campesinos, de los hacendados y de la Iglesia local, derrotó a los chilenos en el segundo combate

de Pucará, en Marcavalle y en Concepción. Como resultado, toda la división chilena, al mando del coronel Estanislao del Canto, que se encontraba en la zona, fue expulsada hacia la costa, en lo que fue el mejor momento de la resistencia peruana.

Afianzamiento temporal de Montero, Iglesias y la campaña del norte

En el plano político, ilusionada con la posibilidad de un respaldo de los Estados Unidos, la opinión pública peruana se pronunció por desconocer a Piérola. Desde enero de 1882, con el afianzamiento del contralmirante Lizardo Montero como único presidente, se produjo, de manera temporal, la reunificación del poder en el Perú. Bolivia

renovó la alianza. Como vicepresidente, Montero había sucedido a García Calderón, quien había sido remitido preso a Chile por negarse a firmar una paz con cesión territorial.

Miguel Iglesias (1830-1909) asumió el mando de las tropas de la resistencia del norte, que tuvo su centro en Cajamarca. El 13 de julio de 1882, se enfrentó valientemente a los chilenos en San Pablo. Consiguó que se repliegaran a la costa, pero retornaron y ocasionaron enorme destrucción en la sierra norte. Ello convenció a Iglesias de que era el momento de pensar en dar fin a la guerra.

¿Sabías que...?

Tras el fatal desenlace de la campaña marítima, la armada chilena tuvo el camino libre para desembarcar, alacar, bloquear o destruir los puertos peruanos. Así, en 1880, cuando se produjo el bloqueo de los puertos del Callao y Chancay, cobraron protagonismo las acciones de personajes anónimos que lograron hundir, de manera ingeniosa, las naves chilenas Loa y Covadonga.

Andrés A. Cáceres y los indígenas



Andrés Avelino Cáceres, conocido como el "Brujo de los Andes"

Llamábanle "Taita", que en castellano significa "padre". Lo miraban embelesados, esas humildes gentes, abandonadas en sus punas y pajonales, [...] el jefe guerrero, que les llamaba a otra vida, enseñándoles cómo se defendía el suelo natal [...].

[...] Al "Taita" que les escuchaba sus largas pláticas, que les respondía en su propio idioma, distinguiendo los diversos dialectos de las provincias que recorría, que les daba participación de sus cuitas encomendándoles delicados asuntos y de confianza, como el servicio de espionaje y de correos reservados; no tardaron en asimilarle a los suyos y sin duda le creían de su raza, por la confianza que en él depositaron.

Cáceres, Z. & Cáceres, A. (1921). *La campaña de la Breña. Memorias del Mariscal del Perú D. Andrés Avelino Cáceres*. Lima, Perú: Imprenta Americana.

El ejército de Valle
Luzando

Fuentes sugeridas

- Pioreña, H. (2006). *Andrés A. Cáceres y la Campaña de la Breña (1881-1883)*. Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.

La Campaña de la Breña



Fuente: Pons Muzco, Gustavo (1962). *Las fronteras del Perú. La zona Frontera de guerra y paz*. Unidad 3

¿Qué está cambiando para que los retratos de dos héroes tradicionales desaparezcan del texto escolar? Sin lugar a dudas se está desmontando el liderazgo del héroe-amor en el relato escolar de la historia. El único héroe a quien se le asigna un rostro y un protagonismo central es uno que no murió en batalla, Andrés Avelino Cáceres³⁷. En la subsección 13 "La resistencia popular frente a la ocupación chilena" los autores del texto lo retratan como un articulador de realidades, cuyo carisma y uso del quechua facilitaron el apoyo de la participación de las poblaciones campesinas en las batallas de la sierra. Pasemos ahora a analizar la representación de las montoneras.

Estas milicias han tenido un rol decisivo en diversas batallas y, como sostiene Cecilia Méndez (2006), sus acciones han sido un modo de conseguir su ciudadanía antes que el ejército se profesionalice con Nicolás de Piérola. La unidad de aprendizaje para tercero de secundaria sobre la independencia la menciona, pero se las presenta o bien como una suerte de relleno

³⁷ Este texto escolar fue editado durante el gobierno de Ollanta Humala y me pregunto si ello influyó en la decisión de privilegiar la imagen de Cáceres.

que San Martín tuvo que usar frente a la poca disposición de la clase dirigente o bien asociándolas al *acoso*, durante la ocupación de la capital por las tropas libertadoras. Por otro lado, el texto escolar sobre la independencia escrito por Pablo Macera en la década del 90 las retrata como actores sociales indispensables.

En las unidades de aprendizaje dedicadas a la Guerra del Pacífico, las *guerrillas*, llamadas montoneras en otros momentos, son presentadas en el texto para 4to de secundaria como grupos de resistencia que atacaban al enemigo común, es decir a Chile³⁸. Su conocimiento de la zona andina y el uso de sus saberes en una causa común son tipificados positivamente. Las “guerrillas” *atacan a los chilenos* y en esta resistencia sus saberes reconocidos como ventajosos y necesarios. Aquí se da por sentado que es bueno y deseable luchar contra el enemigo nacional sin cuestionar los posibles actos violentos. En estos fragmentos los términos guerrillas y resistencia son vistos positivamente, como una necesidad que comulga con los intereses nacionales. Veamos cómo se las presenta a ellas y a Andrés Avelino Cáceres.

13. Luego de la ocupación de Lima, la resistencia se concentró en la sierra norte y central. Se trató de guerrillas que aprovechaban su conocimiento de la zona para atacar de manera sorpresiva a los chilenos.

El líder más importante de esta resistencia fue Andrés Avelino Cáceres (1833-1923), llamado por los chilenos “El Brujo de los Andes” ... El uso de la lengua quechua por Cáceres, así como su indudable carisma, favorecieron el apoyo y la participación de las poblaciones campesinas.

Al menos de manera temporal, Cáceres consiguió unir los esfuerzos de la Iglesia, de los hacendados y de los campesinos, en una especie de frente multclasista y multiétnico. (Ediciones SM 2016: 116)

14. (Cáceres) derrotó a los chilenos en el segundo combate de Pucará... en lo que fue el mejor momento de la resistencia peruana. (Ediciones SM 2016: 117)

Andrés Avelino Cáceres es caracterizado como un líder total de la resistencia a Chile que logró hacer una especie “de frente multclasista y multiétnico”. Ayacuchano, hijo de hacendado y descendiente por vía materna de una casta incaica, Cáceres fue un hombre simbólica y materialmente poderoso a quien los autores del texto escolar validan positivamente. Las características de liderazgo con las que se le asocia son el uso del quechua y el carisma. Vale

³⁸ La unidad de aprendizaje para 6to de primaria sólo las menciona una vez como “guerrillas conformadas por algunos soldados profesionales y muchos soldados de milicia” pp. 160

decir que en el texto se asume como deseable ser carismático y hablar quechua para contar con el apoyo y la participación de las poblaciones campesinas.

Marcas, en otros momentos negativas, como *guerrilla* y *resistencia* o excluyentes como *quechua* y *campesino*, quedan neutralizadas en esta parte del relato, porque más importante que los individuos de una nación es la nación misma. Es decir que, al ser beneficiosas para la nación oficial, la resistencia y el quechua son saludadas y no subordinadas. El discurso sobre las montoneras está dando en estos fragmentos la convención bajo la cual éstas son admitidas en el espacio oficial. Sus características no-modernas que en otros momentos del texto son considerados un obstáculo a la modernidad quedan en este momento suspendidas en una suerte de concesión conveniente a los intereses nacionales.

Pero, el orden discursivo asociado al actor social (o significativo) montonero, no lo valida positivamente cuando éste pone sobre la mesa su agenda o sus propias convicciones patriotas. De acuerdo a Bonilla (1979), los indios campesinos y trabajadores de haciendas fueron protagonistas de esta guerra, con una agenda distinta, relacionada a opresión. La guerra con Chile, continúa este autor, fue la oportunidad de asumir una conciencia de clase y supuso el desdoblamiento de un conflicto interno que fue a la vez étnico y de clase. Manrique, en cambio, sostiene que “durante la guerra los indios campesinos de la sierra central desarrollaron una conducta nacionalista, así como la existencia de un nacionalismo campesino (1986: 161). Con acercamientos diferentes para analizar a estos actores sociales, ninguno de los dos autores pone en duda la relevancia de su voz en la guerra sino, más bien, permitirían poner en discusión los diferentes modos de construir un sentir nacional a partir de identificaciones plurales.

Al representar a las montoneras, los editores no mencionan estos matices por lo que una página después de validarlas, estas milicias son retratadas como creadoras de desorden y crimen volviendo al montonero a ser un subalterno excluido de la nación.

15. El desgaste político, económico y social de los peruanos ante la invasión chilena alcanzó un alto grado en 1882. La interrupción de la producción, la toma de propiedades por los chilenos y por las montoneras descontroladas, la irregularidad de la vida social, los pagos de cupos... condujeron al agotamiento físico y moral de los peruanos (Ediciones SM 2016:120)

Este párrafo muestra un agotamiento social por la guerra, lo que puede conectar eficazmente con las emociones del lector y ayudarlo a imaginar la cotidianidad durante la guerra. Algo que a pesar de ello llama mi atención es que, en el lapso de dos páginas, la valoración positiva de las montoneras cambia drásticamente como lo demuestra la segunda frase del texto 15. El uso de la palabra montonera se convierte en una nominalización al ser atada al adjetivo *descontroladas*, por cierto, denotativamente negativo y que hace eco del verbo *acosar* usado en la unidad de aprendizaje sobre la independencia. Por otro lado, el modo en que los actores y las circunstancias son articulados con el verbo *condujeron* indican que la agencia de las montoneras está asociada a la responsabilidad directa por el recrudecimiento de la crisis durante la guerra. En este texto, las montoneras son incluso retóricamente expatriadas al ser agrupadas en una misma frase con las tropas chilenas y al ser excluidas del “agotamiento físico y moral de los peruanos”. ¿Quiénes son “los peruanos” aquí? Ciertamente no son las montoneras. La peruanidad frente al enemigo común se desploma como discurso, haciendo visible una fractura que perdura al ser escrito hoy de ese modo.

Las montoneras ya no son aliadas ni peruanas, sino que se les teme y se les combate como se describe en las frases del texto 16.

16. Existía también el factor de temor de los hacendados ante las guerrillas de la resistencia y el cansancio de las élites por el pago de los cupos a los chilenos. Las tropas invasoras recibieron órdenes de apoyar a Iglesias y muchos hacendados de la sierra se sumaron a los ataques contra las fuerzas de Cáceres, quien fue finalmente derrotado en la batalla de Huamachuco (10 de julio 1883) (Ediciones SM 2016: 120)

Los hacendados peruanos luchan contra Cáceres y las montoneras peruanas. Las tropas chilenas, además, apoyan a Iglesias quien trabaja en contra de Cáceres. En ambas frases hay un uso reiterativo de palabras que sugiere una persuasión ideológica por desmarcar a las montoneras como aliadas o de castigarlas por excesivas. Las guerrillas, como dice Bonilla, no sólo resistían a las tropas chilenas con la finalidad de conseguir la paz con Chile sino con la esperanza de resolver un conflicto interno “entre la clase dirigente y el conjunto de las clases oprimidas,” (Bonilla 1979: 11). Méndez y Manrique (2006, 1986) afirman que buscaban insertarse en la nación por la vía militar reivindicando su propia agenda de injusticias.

¿Qué dicen estos fragmentos del orden social que valida el Estado a través del texto escolar? Resulta evidente que la causa patriota es el piloto de las valoraciones de las montoneras, pero también que este piloto refuerza desigualdades. Las montoneras son esbozadas como una masa

aglutinada que se desplaza al antojo de los intereses de la clase dirigente y de los editores. Los editores pasan de incluirlas positivamente en el discurso de la nación a criminalizar sus acciones y a excluirlas de ésta sin mayor explicación que calificándolas negativamente. Sin problematizarlo, las movilizan en distintas posiciones sin por ello estar transformando un orden discursivo. Lo que ocurre más bien es que esta variabilidad en el modo de narrar la participación de las montoneras durante la guerra agudiza su inestabilidad y la valoración negativa que se tiene de la población indígena dentro del discurso nacional.

De modo equivalente a la representación de Chile como enemigo externo o a la supuesta inferioridad inherente del peruano como enemigo interno (no-moderno/heterogéneo), la luz puesta sobre las acciones, violentas en este caso, de las montoneras y no de otros actores centrales de esta guerra como los héroes o la clase dominante, es lo que reproduce una enseñanza basada en la racialización y la estigmatización.

Las montoneras representaban un temor latente para la clase dirigente y hacendada. Estos desbordes conflictivos que el texto muestra podrían ser problematizados no desde la reproducción de un estigma, sino más bien desde el entendimiento complejo de una guerra y de nuestra sociedad. Al no aprovechar para debatir los conflictos internos que esta guerra puso en escena, el texto afianza una imagen desmerecida e incivilizada de estos actores sociales, compuestos en su gran mayoría por campesinos indígenas. La siguiente cita de Maruja Barrig ilustra claramente una tradición biologizante que el texto reproduce:

El temor a la invasión y a la rebelión, y el sambenito de la suciedad, velan imágenes más atemorizantes: la violencia con que los indios pueden “despertar”, y el salvajismo con que lo harán; aquello que los coloca en la otra orilla de la civilización. Como asegura Denise Jodelet, cuando se trata de relaciones interraciales no faltan los ejemplos en que con la imagen y la palabra se inmoviliza al otro diferente en un status de naturaleza, produciendo la biologización de lo social, y transformado así diferenciaciones sociales en diferencias de ser (Jodelet, 1988: 485) (Barrig, 2001: 25).

Retomando la tensión que se hace visible al observar la representación de los héroes y las montoneras, es posible afirmar que a los primeros se les deshumaniza al sustraerles toda calidad contradictoria y se les fija en un lugar siempre positivo; en cambio, las montoneras son representadas de modo variable y a la larga sobrecargadas con adjetivaciones que contribuyen a posicionarlas, inevitablemente, en un lugar salvaje. La movilidad de posiciones que se les

otorga a las montoneras³⁹, siendo o bien aliadas o bien enemigas de la oficialidad, pareciera que tiene que ver con una suerte de vocación por construir ideas de nación ubicando a las clases populares donde *naturalmente* corresponden, es decir, lejos del lugar protagónico y del poder oficial. A partir de las características variables en la agencia de las montoneras quedan visibles los discursos con los que se construyen las relaciones de poder desde el texto escolar.

Lo que producen los discursos presentes en los fragmentos estudiados son actores sociales sujetados por la inevitabilidad de los hechos que el Estado historiza⁴⁰. El sentido común que prevalece en ellos es que el reconocimiento oficial es excluyente y condicionado por sujetos de poder: presidentes, militares, ministerios, autores de textos escolares. En consecuencia, estos textos resultan ser recursos discursivos y retóricos donde se representa una realidad como neutral y no-ideológica que quedan disponibles para reproducir la desigualdad (Zavala y Back 2017). Relatados como están, dejan además pocas lecturas alternativas al estudiante. La aspiración a ser una nación moderna pareciera seguir buscando hoy, a través de esta guerra, validar la desandiniación.

4. Un punto de fuga para desear

La representación de la Guerra del Pacífico en los textos escolares analizados da cuenta de un intento por temperar las enemistadas con el país vecino del sur al usar un lenguaje que tiende a ser sobrio y directo. De otro lado, el protagonismo de los héroes ha disminuido y la participación de civil y subalterna tiene un espacio relevante. Continuando con el discurso de

³⁹ Esta variabilidad se extiende y se hace evidente en la representación de los Comités de Autodefensa. En una nota al pie de página del siguiente capítulo dedicado al periodo de violencia política brindo un breve comentario al respecto.

⁴⁰ La variabilidad del reconocimiento oficial se observa también en la sección de “Documentos de trabajo” que lleva como título “La participación popular en la Guerra con Chile” y tiene 3 textos de grupos que pueden ser considerados no-hegemónicos en una guerra tradicional como lo son las mujeres y los afroperuanos. Me detendré en comentar brevemente los asignados a las mujeres. El documento 42 “Las mujeres indígenas en el campo de batalla” dibuja una mujer total con una semblanza de hierro. El título las presenta en plural como masa anónima capaz de salvajadas como arrancar el rifle de un muerto. De otro lado, el documento 43 “La mujer urbana y la resistencia organizada” presenta a una mujer, la esposa de Cáceres. El texto destaca su capacidad de decisión, su fidelidad como esposa, su habilidad de negociar y de ser aliada del marido. La palabra, la racionalidad, la organización serían las improntas con que se la distingue. Los títulos de ambos documentos de trabajo reproducen la frontera existente entre el imaginario que se tiene de la ciudad y del campo. El primer documento está en plural y ubica a las mujeres en un campo de batalla. El segundo documento ubica a la mujer en singular marcada por la organización. El individuo y la masa. ¿Qué interpretación puede tener el lector de escuela de esto? Estos documentos visibilizan una participación activa de las mujeres del campo y de la ciudad, pero no quiebra la reproducción de estereotipos de clase. No es un tratamiento femenino de la guerra por más que se les incluya, racionalidad occidental.

ediciones de décadas anteriores, los textos analizados en este capítulo no contemplan otro modo de experimentar intelectualmente este conflicto que en oposición a Chile. Es decir que continúan con la tradición del binomio víctima-victimario.

¿Si hubiésemos sido más modernos, menos cholos, menos indios, hubiéramos ganado la guerra? ¿Cómo se manifestará esa retórica en la vida cotidiana de los lectores? Este capítulo ha sido un intento por explicar qué idea de nación nos brinda la representación escolar de la Guerra del Pacífico y cómo ésta, consecuentemente, puede influir en nuestra autopercepción. La enseñanza de este periodo de nuestra historia no descentra el hábito de mirarnos en términos racializados ni tampoco facilita la emergencia de autoreflexiones críticas que trasciendan el binomio víctima-victimario. Los fragmentos analizados consideran dan cuenta de una voluntad oficial por conservar la tensión con respecto a Chile y por brindar a los escolares argumentos para perpetuar la guerra en distintas esferas del cotidiano.

De modo puntual es posible concluir que la representación escolar de la Guerra del Pacífico es un intento por suturar la idea de un “nosotros” unánime y homogenizante propio del discurso moderno. Al enseñar a gozar por lo que *no-somos* limita la capacidad de los lectores de desear otros horizontes de reflexión que desnaturalicen verdades dadas. Dicho en otras palabras, restringe el aprendizaje de la historia a la esfera local, sin trascender la versión nacional de los hechos para brindar un panorama más complejo que nos saque de la retórica víctima-victimario. Interfiere, por tanto, con la formación de reflexiones críticas de la historia y de la sociedad, característica muy propia de la economía neoliberal que vivimos. No brinda al lector fuentes con diversas posiciones que le permitan contrastar y formar una propia opinión o auto-reflexión, sino que más bien valida la racialización como una manera de explicar nuestra derrota. Por último, no permite poner el propio acto de la guerra en cuestión ya que refuerza la idea de revancha como sostén del nacionalismo.



Podría decirse que, tanto en nuestros imaginarios como en el relato de los textos escolares, la Guerra del Pacífico se caracteriza por ser una serie de oportunidades perdidas o emprendimientos frustrados al cual estamos aferrados. De acuerdo al discurso económico actual, se saluda y se dice que somos una nación de emprendedores⁴¹, es decir una nación con proyectos, con realidades que *no-son* aún. De modo equivalente al acceso a la ciudadanía/nación a través del ejército para dejar de ser un “otro” (y como hemos visto en las secciones de este capítulo), ser emprendedor es hoy la oportunidad de insertarse en la vía de la nación moderna, pero sabiendo que las condiciones no siempre son favorables. Es decir que el éxito está lejos de ser garantizado debido a la precariedad de nuestras instituciones y a una débil formación ciudadana en derechos. Publicidad como la que cito a continuación, impulsa a los ciudadanos a arriesgar sin necesariamente prever, a querer ser gestores individuales de sus goces y a darlo todo, como un héroe, aunque la causa pueda estar de antemano perdida:

Les aseguro que todo emprendedor se ha roto la cabeza con esta pregunta. “¿Estoy lo suficientemente preparado?”, “¿me arriesgo ahora o me espero a que sea el momento justo para lanzar mi proyecto? Aprovecha esas ventanas de oportunidad que anteceden el inicio

⁴¹ De acuerdo a la RAE, emprender es:

Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.

de una gran aventura emprendedora.” (Facebook de Perú Emprende, consultado el 10 de setiembre 2018)⁴²

Comenzar a pensar las representaciones que el arte contemporáneo hace de nuestra cultura como parte de los recursos pedagógicos disponibles en la enseñanza de la historia resulta ser hoy muy necesario. La segunda obra que considero puede insertarse en la gramática escolar es “El último cartucho” (2005) de Juan Javier Salazar. A través de ella es posible observar, a la luz del presente y con humor crítico, la retórica de oportunidades perdidas a las que la Guerra del Pacífico nos enseña a aferrarnos. Al articular un héroe del siglo XIX con la cestería, práctica milenaria y símbolo de los migrantes internos a la capital de mediados del XX, (hoy absorbidos por el discurso publicitario del emprendurismo local) Salazar sacude la historiografía que nos enseña a gozar con las posibilidades perdidas.

Salazar usa la cestería, normalmente empleada para envolver espacios, para crear un punto de fuga con ruedas. Las ruedas y el punto de fuga, como signos de movilidad y perspectiva, las asocia a la frase histórica de Francisco Bolognesi: “hasta quemar el último cartucho.” Quemar el último cartucho supone, para el artista, que la inmovilidad te impide avanzar más. Supondría, además, que el proyecto que emprendiste está de antemano perdido. La Guerra del Pacífico fue eso, una serie de emprendimientos perdidos y Bolognesi nos habría dado la capacidad de perder con orgullo y estilo con una frase intrínsecamente hecha para perder. Como refiere el propio artista, hoy en día, la frase de Bolognesi ha sido semánticamente traducida a “ya fuiste, caballero nomás”. Por el contrario, de acuerdo a Salazar, cuando uno quema *el último cartucho* significa que avanza en su batalla o en su conquista, significa que ha o va ganando. La *choza voladora* le daría entonces movilidad, podría decirse agencia, a la figura imaginada de Bolognesi.

Si la Guerra con Chile consolida una visión desesperanzada del porvenir nacional que estanca nuestra capacidad de desear e imaginar enseñándonos a gozar por repetición con nuestras derrotas y con la idea del no-ser, la choza voladora de Salazar nos invita a



reinventarnos a partir de lo que somos y lo que tenemos como tradición social e histórica. Un héroe, hoy jefe tutelar de las FFAA, petrificado por la historiografía nacional es dinamizado por uno de los símbolos del “otro” migrante de provincia que excede y que es habitualmente marginado del proyecto de nación. Esta guerra y su relato escolarizado afianzan la idea del emprendimiento perdido de antemano y quizás con ruedas y un punto de fuga nos lleve a desear ser.

CAPÍTULO III: VIOLENCIA POLÍTICA RECIENTE

Si bien la violencia política reciente no es un tema completamente nuevo en los textos escolares⁴³, su estudio no goza del respaldo unánime de las otras guerras que investigo. Interiorizado mayormente como *la época del terrorismo*, la breve historia de su abordaje en la escuela tiene claras resistencias⁴⁴, pero también diversos tratamientos provenientes de la postura de gobiernos de turno, así como de la autoridad de algunos docentes por haber (o no) vivido el periodo. Se puede afirmar, por tanto, que la escuela no es ajena al abierto desacuerdo entre diversos sectores del país⁴⁵ sobre cómo recordar nuestra historia reciente.

Existen miradas pacificadoras que buscan desprestigiar al Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) y pasar la página sobre lo ocurrido para no “frenar” la economía. Con ellas coexisten enfoques que, desde un “giro ético”⁴⁶, entienden los trabajos de memoria como un modo de acceder a la verdad de la historia a través de la empatía. Diera la impresión que en nuestro cotidiano la intransigencia y la ferocidad que reactivan las polémicas sobre el significado de la violencia vuelven cualquier diálogo imposible (Vich 2015). Lo que pondría de manifiesto no sólo lo sensible que aún es este periodo, sino la relevancia política que tiene para el presente. Es en este escenario en el que se ubican las dos unidades de aprendizaje de la editorial Santillana que, desde el MINEDU, llegan actualmente a cientos de miles de escolares a nivel nacional.

⁴³ El texto más antiguo que he revisado y que aborda este tema data de 1993 y se refiere al “terrorismo” para explicarlo.

⁴⁴ El libro *Atravesar el silencio* (Ucelli et al., 2017) brinda en su introducción una mirada interesante al abordaje de este tema en la escuela y a las tensiones existentes entre el discurso pacificador y hegemónico frente al oficial de la CVR.

⁴⁵ El desprestigio al Informe Final de la CVR, los frecuentes hostigamientos que sufren espacios museales como el Lugar de la Memoria, la tolerancia y la reconciliación (LUM) o los cuestionamientos por congresistas como Paloma Noceda, presidenta de la Comisión de Educación entre el 2017 y 2018, dan cuenta del común desacuerdo y las rivalidades que produce este periodo.

⁴⁶ Ver Denegri e Hibbet (2016).

Al no ser un todo cerrado, pienso que el modo de recordar este periodo podría ser en la escuela un medio para agrietar la racionalidad unidireccional con la que se enseña tradicionalmente la historia. Si la enseñanza de la historia podría considerarse una suerte de mito de origen, como señalé en el primer capítulo de esta tesis (Oliart y Portocarrero 1989), el periodo de violencia política, podría ser la oportunidad para escribir un nuevo mito y refundar simbólicamente la nación.

¿Cómo involucrar al ciudadano escolar a ser parte de la transformación de su entorno a partir de la lectura crítica de la historia reciente? ¿Qué (nuevos) modos de mirarnos proponen las unidades de aprendizaje dedicadas a este periodo? ¿Qué discursos y agencias estructuran las imágenes y los textos incluidos? ¿Qué vela y qué clarifican dichos discursos y agencias? ¿Qué dicen estas páginas de las dificultades y tensiones políticas que entran en juego al representar esta guerra?

Tomando en cuenta estas interrogantes, reflexiono sobre las transformaciones y permanencias que el texto escolar para quinto de secundaria de la editorial Santilla, dedicado a narrar el periodo de violencia política reciente, brinda para imaginar la nación. Con la finalidad de visibilizar cómo este texto propone observar nuestra sociedad contemporánea en un contexto de conflicto, analizo la representación y distribución de agencia entre diversos actores sociales y políticos involucrados. Sostengo que la representación de esta guerra estructura un modo de decir en el que la denuncia de lo ocurrido reprime la crítica social. Al explicar este conflicto privilegiando la coyuntura, es decir, “lo que pasó”, la posibilidad de comprender sensiblemente las fracturas de nuestra sociedad y conocer las fortalezas de sus actores, parece innecesaria. Puntualmente, la centralidad que se da a las víctimas, sobre todo andinas, el silencio visual y la desidentificación nacional de los subversivos y el reconocimiento de los crímenes del Estado, terminan siendo una suerte de velos que no descolonizan nuestras miradas. Adicionalmente, si bien en esta narración, la nación contemporánea ya no se entiende como una promesa a futuro (Independencia) o un proyecto frustrado (Guerra del Pacífico), tampoco se presenta como la consecuencia dolorosa de una mentalidad y forma de gobierno sistemáticamente excluyentes.

Toda guerra internacional (por ejemplo, la Guerra del Pacífico) pone en escena de manera extrema un sinnúmero de tensiones e intolerancias de la sociedad que la vive. Pero, en el caso del periodo de violencia política reciente, esta fue, más bien, una guerra producto de problemas

largos y profundos de nuestra sociedad, relacionados, entre otros, con el racismo y la exclusión social. Por ello, su recuerdo sin duda impone la centralidad de quienes se vieron más afectados, así como la de quienes vulneraron sus derechos. No obstante, este reconocimiento, tan necesario, no implica un acceso en automático a la comprensión crítica de nuestra sociedad.

El texto escolar que analizo en este capítulo hace un valioso esfuerzo por articular un discurso sobre el periodo 1980-2000 y, de acuerdo a la máxima de la CVR, “Un país que olvida su historia está condenado a repetirla”, convoca a los escolares contemporáneos a que *conozcan lo ocurrido para evitar así que se repita*. En este texto hay un riesgo que merece ser saludado ya que relata con información clara y detallada las acciones de diversos grupos de nuestra sociedad durante este periodo dando cuenta de una intención por formar ciudadanos enterados. Las exhumaciones de las fosas comunes, el programa de reparaciones del Estado, los crímenes de los grupos paramilitares Rodrigo Franco y Colina durante los gobiernos de Alan García y Alberto Fujimori respectivamente, así como los de los grupos terroristas y de las FFAA, son algunos de los temas abordados.

El “buen recordar” es un concepto de Francesca Denegri y Alex Hibbet (2016) muy útil para acercarse al discurso que estructuran estas unidades de aprendizaje. Como las propias autoras refieren, el “buen recordar” es un trabajo doloroso pero necesario a partir del cual las personas (“los recordantes”) pueden acercarse a este periodo y participar de una cura individual y colectiva que, en última instancia, purifique al país. En esta noción de memoria la *víctima* es central, sin embargo, a quien se privilegia es al que recuerda ya que lo que se busca es construir una verdad consensuada sobre este periodo. Al entender a la sociedad como un todo orgánico, en este modo de recordar las fracturas estructurales o cualquier factor que interrumpa una relación directa con *la* verdad y la sanación colectiva, son evitados. En esta operación, los actores sociales afectados por la violencia quedan fijados por roles que suman al objetivo redentor del “buen recordar”. Así, la agencia de la población civil afectada, el reconocimiento de los subversivos como parte de la población y su representación visual, o el reconocimiento de la violencia y desigualdad estructurales, quedan como reverses antagónicos, pendientes de ser revelados.

1.Clave de lectura: una guerra andinizada

En las unidades de aprendizaje dedicadas a narrar el periodo de violencia política interna, los campesinos andinos ocupan el lugar de los héroes de guerras decimonónicas. Es una centralidad paradójica y tardíamente merecida ya que este sector de la población, siempre mayoritario y no menos protagónico, es permanentemente opacado en el relato escolar de otras guerras estudiadas en el colegio.

Las imágenes con las que se abren las dos unidades de aprendizaje dedicadas a este conflicto, 5 “Un periodo de transformaciones sociales” y 6 “El mundo contemporáneo”, son impresionantes. Una de la década previa al conflicto, la otra de uno de sus años más fatídicos. Ellas, como en el caso del periodo de la independencia, son claves de lectura, esta vez campesina y andina, que los editores dan a los estudiantes.



Detengámonos en la segunda imagen y analicémosla como inicio a la Unidad de aprendizaje 6, “El mundo contemporáneo”, ya que alude directamente al periodo estudiado.



CONCEPTOS CLAVE

- Globalización
- Unipolaridad
- Homogeneización cultural
- Neopopulismo
- Terrorismo
- Crisis de violencia
- Fundamentalismo
- Cultura popular
- Derechos humanos

5 UNIDAD El mundo contemporáneo

Imágenes para recordar

Tuyaynapaq para recordar es una de las muestras fotográficas más impactantes sobre la historia reciente del Perú. Nació como una iniciativa de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para dar a conocer las dimensiones de la tragedia que significó la crisis de violencia que vivió nuestro país entre 1980 y el 2000. A través de las imágenes, los visitantes pueden apreciar los terribles efectos de la violencia y, de esa manera, tomar conciencia de que debemos evitar que esto vuelva a ocurrir. Y también valorar el esfuerzo de miles de personas –civiles y militares, campesinos y estudiantes, policías y dirigentes sociales– que ofrendaron sus vidas para enfrentar la violencia y buscar la pacificación del país. Tuyaynapaq para recordar es finalmente un desafío para que nuestra memoria histórica y nuestra práctica ciudadana asuman con vigor la defensa de los derechos humanos.

En este punto se debe recordar que la humanidad sufrió en el siglo XX las guerras más cruentas de su historia y fue testigo de sangrientos genocidios. Precisamente por ello, los Estados empezaron a crear instituciones que garantizaran la defensa y promoción de los derechos humanos, y para asegurarse de que los perpetradores de delitos contra la humanidad fuesen efectivamente sancionados por la ley.

Teniendo en cuenta lo expuesto, te planteamos la siguiente pregunta:

- ¿Qué iniciativas han desarrollado los Estados en relación con los derechos humanos?
- ¿Qué resultados han obtenido?

LO QUE APRENDEREMOS...

Explicaremos los principales procesos políticos, sociales y culturales contemporáneos en el Perú y el mundo. Para ello, interpretaremos discursos, fotos, testimonios y otras fuentes históricas. Utilizaremos líneas de tiempo y mapas históricos, y formularemos explicaciones razonadas sobre los procesos históricos estudiados.

Tomada a familiares de desaparecidos a manos del ejército en el Consejo Municipal de Huamanga en julio 1985 por Ernesto Jiménez⁴⁷, esta imagen retrata una resistencia silenciosa. Las personas representadas nos miran, sus figuras son claras. Si no son las miradas de los familiares de los desaparecidos, son las miradas de las fotografías carné de los propios desaparecidos las que buscan nuestro contacto. Esta foto da cuenta de un intercambio poderoso de agencias. De un lado, explica claramente cómo una imagen (carné) puede dar voz y poder al que la lleva (el familiar), pero también cómo quien la lleva, media la voz de quien está ausente.

Esta foto fue probablemente publicada en la revista Amauta y luego pasó a ser parte del apoyo visual del Informe final de la CVR presentado en el 2003. Desde ese mismo año, junto

⁴⁷ Esta imagen está recortada para dar protagonismo a los familiares que muestran las fotos carné de sus desaparecidos.



con otras 199 fotografías, conforma *Yuyanapaq, para recordar*, relato visual del periodo de violencia política reciente que tuvo como curadoras a Mayu Mohanna y Nancy Chappell. Esta imagen, como la propia Mohanna señala⁴⁸, fue una de las que buscaron volver ícono del periodo. En el texto escolar, si bien tiene un lugar principal, es la única del archivo de *Yuyanapaq*. Como en la exposición fotográfica, su frontalidad impone a la víctima (andina y campesina) como sujeto protagónico de la violencia y abre los ojos del lector para hacerlo *ver* una realidad marginada.

Como sostienen Deborah Poole e Isaías Rojas (2010), *Yuyanapaq* tuvo y tiene como objetivo contribuir a la formación de una memoria compartida y consensuada de un pasado doloroso que acerque al ciudadano a lo ocurrido desde la devastación moral y material de la guerra. *Yuyanapaq* induce al visitante a conocer y recordar el pasado reciente para que no se repita. Sería el reconocimiento visual del sufrimiento del “otro”/víctima lo que sirve de puente para acercarnos, empáticamente, a este periodo, acercándonos a un “buen recordar”. Pero en este proceso, continúan los autores, el sujeto representado queda fijado en lecturas unívocas que darían al visitante acceso directo a *la* verdad de lo que pasó. Al no tomar las fotografías como verdades parciales y cambiantes, esta aproximación al pasado puede desencadenar en una validación de percepciones visuales estereotipadas que contravengan el intento de la CVR por problematizarlas:

...la CVR presenta las fotos como argumentos evidentes en sí, históricos y perceptivos, desde los cuales las emociones y sensaciones individuales se pueden articular en términos de compromisos colectivos y morales con el pasado (Poole y Rojas 2010: 3).

La elección de esta imagen en las páginas abridoras de la unidad de aprendizaje 6 ciertamente busca confrontar al lector con *la* verdad. No obstante, trae también consigo lo que Víctor Vich sostiene sobre *Yuyanapaq*: el poder que tienen las imágenes en la construcción de nuevos sentidos de la historia y la capacidad de redefinir “las políticas del mirar” (2015: 98). Esta imagen explica algo profundo. Ella es la radicalización de una queja que desestructura (trágicamente) la fantasía de una nación consensuada y revela su “*imposibilidad* fundamental” (Žižek 2005: 28). Esta imagen distorsionaría el deseo ficcionalizado de *todos* que busca instaurar la pintura de Lepiani en el relato escolar de la Independencia. En ella se materializa la denuncia a las FFAA que hiciera un grupo de campesinos frente a la Comisión Europea de

⁴⁸ Clase de Seminario de Fotografía para la Investigación Social semestre 2018-II

Derechos Humanos. Este fue un acontecimiento que claramente hace visible la durísima realidad por la que pasaban muchos campesinos andinos, pero también su coraje, el uso de su agencia y la escucha internacional que recibieron.

No obstante, la leyenda que lleva, “fotografía usada en Yuyanapaq”⁴⁹, limita el poder de su agencia y la despolitiza anclando su lectura (Barthes 1986) fuera del contexto que dio lugar a esta imagen en primera instancia. En el texto del lado derecho se brindan más detalles de *Yuyanapaq* diciendo que es un espacio donde se invita al visitante a “recordar este sufrimiento... y ver los efectos de la violencia”. Por medio de esta operación retórica, la voz de los campesinos es silenciada y entra en competencia con la musealización del hecho. Las frases que acompañan las fotos carné de los desaparecidos quedan enmudecidas y subordinadas al mandato de una leyenda que abstrae al lector de los ojos que lo miran. La denuncia al Estado que hacen estos campesinos queda sujeta por una leyenda que da más importancia a informar sobre la circulación expositiva de la imagen que lo que ésta representa: ¿Dónde y por qué están esos campesinos ahí? Sin esa información, más pesaría su apariencia de víctima que el coraje de su denuncia.

Durante una conversación con Juan Fonseca⁵⁰, de la Editorial Santillana, me comentó que en un principio usarían la leyenda elaborada en *Yuyanapaq* pero que a pedido del MINEDU, la cambiaron. Decisión política que sin duda buscaba evitar problemas con las FFAA pero que en simultáneo continúa subalternizando al subalterno. En consecuencia, se filtraría una inconsciente voluntad colonial por fijar al campesino como un ser inherentemente desprotegido que con su sufrimiento impacte al lector.

De este modo, no sólo la agencia del campesino quedaría limitada sino también la agencia que esta fotografía puede ejercer en el lector ya que diluye las acciones que emprendieron los afectados por crímenes cometidos por el Estado. A propósito de esta imagen, una estudiante de quinto de secundaria⁵¹ dijo lo siguiente: “parecen olvidados, que están ahí reclamando algo, saben que no les tomarán en cuenta, pero, sin embargo, igual intentan.” Lo que dice es

⁴⁹ La leyenda usada en *Yuyanapaq* tampoco señala claramente que esos campesinos denunciaban a las FFAA pero es bastante más precisa: En julio de 1985, familiares de desaparecidos acuden al Concejo Municipal de Huamanga, Ayacucho, a rendir sus testimonios ante la Comisión Europea de Derechos Humanos, que instaló una oficina a fin de recoger denuncias de las víctimas del conflicto armado interno.

⁵⁰ En entrevista en setiembre 2018

⁵¹ En entrevista en octubre 2018

sumamente interesante. De un lado reconoce una realidad social en la que el “otro” es sistemáticamente excluido e ignorado, pero ese mismo es un discurso que parece inhibir lecturas más analíticas que permitan involucrarse con lo que esta imagen simboliza: el “otro” en una página central del texto escolar denunciando al Estado. Es decir que su lectura inmediata es la de la víctima sin agencia.

Pero hay algo más. Esta frase también podría ser entendida como el síntoma de una percepción generalizada dentro de un gran sector de la población civil actual y es la desconexión entre las demandas sociales y las acciones de muchos representantes del Estado. En ella parecen confluír la indignación con la desesperanza. Algo de lo que Oliart y Portocarrero (1989: 120) llamaron “idea crítica del Perú” estaría presente en esta frase, pero con algunas diferencias significativas. En este caso, la “idea crítica”, en la que la lectura simplificada del materialismo histórico construía un discurso que se imponía al pasado colonial oprobioso, brindando fuerza y esperanza en el futuro, parece perder terreno frente a la sensación de una realidad intransformable en el siglo XXI.

Pareciera que la politización que esta imagen puede producir en nuestras miradas estuviese en tensión con la reproducción de estereotipos y que ocupar la página inicial no se condice con la ampliación de la agencia. Víctor Vich comenta, a propósito del pensamiento de José Carlos Mariátegui, que para él “el problema del indio consistía tanto en el despojo de su tierra como en la ausencia de una representación digna de su cultura” (2010: 163). Pienso que parte del trabajo por dignificar a este actor social, incluso o quizás más aún, un contexto de guerra como este, supondría simbólicamente hacerlo autor de su participación en la historia. Sin embargo, la figuración que se hace aquí continua subalternizándolo al congelarlo como víctima. Antes que contribuir en reconocer a un sujeto con derechos vulnerados queda clara una prioridad por la transmisión de lástima, con lo cual se corre el riesgo de reproducir imaginarios que normalicen la *natural* condición de víctimas de esta población.

2. Tan cerca pero tan lejos, una nueva centralidad con agencia limitada: la representación de la población civil

La población civil, mayoritariamente andina y representada como víctima, es la estructura de este relato y permite mediarlo. Lo que sufrieron estas personas es prueba de hechos ocurridos

pero, como se ha comenzado a ver en la sección anterior, también es un límite a su propia agencia y al acceso a la crítica.

A diferencia de las guerras anteriores, el periodo de violencia política reciente brinda a los editores de los textos escolares un gran contingente de imágenes fotográficas que relatan atentados, pero también las vidas de quienes los vivieron. Dando forma, cuerpo, veracidad, emoción e impacto a lo ocurrido, las fotografías han contribuido a enfatizar el rol ético de los trabajos de memoria y en algunos casos a construir la categoría de víctima (Poole y Rojas 2010).

Reconocer a las víctimas de este conflicto permite hacer justicia y comprender la envergadura del mismo. Sin embargo, la empatía que se busca generar a través de sus historias dolorosas, muchas veces se circunscribe al sufrimiento o a la indignación, reduciendo, por tanto, el horizonte a partir del cual conocemos a estas personas. Es decir que el paraguas de *la* verdad sobre lo ocurrido a estas personas puede conducirnos a esencializarlas y a estrechar nuestras lecturas sobre el conflicto. Como afirman Hibbet y Denegri (2016: 24) uno de los peligros del llamado “giro ético” en los trabajos de memoria, es que se tiende a despolitizarlos. En estos casos, la memoria promovería “una actitud acrítica y autocomplaciente en el sujeto que recuerda” (Ibíd 2016: 24) que fácilmente puede reproducir miradas paternalistas.

Si tomamos en consideración que es posible atribuir agencia a personas, pero también a cosas, ya que ambas tienen la capacidad de provocar que “los sucesos ocurran” (Gell 1998), el uso que los editores den a las fotografías en relación con los textos que elaboren pueden limitar o ampliar la voz de quienes ocupan el centro del discurso escolar de esta guerra. Con ello quiero decir que, la centralidad no se condice necesariamente con una agencia amplia y positiva ni tampoco con un acercamiento reflexivo a la historia. Dicho de otro modo, lo sufrido por la población civil permitiría decir la guerra sin por ello afectar sustancialmente sentidos comunes.

Además de tener en cuenta la clave de lectura que brindan las fotografías abridoras de las unidades de aprendizaje, otro aspecto a considerar para problematizar la centralidad otorgada a la población civil en el texto escolar es que, de todo el cuerpo de imágenes, se han usado 13 para representarla, mientras que sólo 6 imágenes corresponden directamente al Estado y ninguna a los grupos subversivos. Lo que claramente sugiere que el “modo de ver” (Berger 1972) la violencia política propuesto busca construir asociaciones directas con este sector.

población civil



En los interiores, diversos sectores de la población civil son mencionados, ya sea como afectados indirectos o directos. Así, por ejemplo, se hace mención, en imágenes o en cuerpos de texto, a los desplazados de provincia y a las marchas⁵² o a los campesinos andinos, a la población asháninka⁵³ y a los dirigentes populares sindicales. Como veremos en los ejemplos

⁵² La resistencia civil colectiva es representada por la Marcha de los 4 Suyos el 28 de julio 2000. El texto explica claramente cómo esta marcha convocada por el mayor líder opositor del momento, Alejandro Toledo, significó una contundente decisión frente a un sistema, por donde se viera, anti-democrático y autoritario. Supuso, entonces, un acuerdo entre frentes, intereses, agendas diversas organizadas con una tarea política común. La fotografía elegida para describir esta marcha pone en evidencia a un gran río de cuerpos vivos, organizados. Lo que quisiera subrayar sobre esta sección es que los autores no presentan las marchas del 92 que fueron significativas también y estaban dirigidas a la paz frente a las acciones de terror que se vivían. Pienso que ello puede responder a una intención por querer hacer más visiblemente unánime la lucha contra Fujimori y su régimen autoritario. De algún modo no hay dudas de que SL y el MRTA fueron grupos que ocasionaron profundos daños morales y materiales a los peruanos. Lo mismo no ocurre con los crímenes de Fujimori y su aparato de gobierno. Sobre ellos, si bien pesan condenas judiciales, existe una posición ambivalente en sectores de la población y del gobierno que justifican sus medios ya que *trajo la paz y el dinero*.

⁵³ Como parte de la sección regional, la población asháninka es reconocida tanto en su condición de víctima como por las acciones que llevaron a cabo para defenderse. Sin embargo, el texto pone el peso en fijarlas en un rol pasivo. La proporción entre la cantidad de oraciones dedicadas a describir su situación durante los reiterados ataques senderistas y emerretistas (4), y la única frase que describe su decisión de hacer frente a la violencia evidencia un tratamiento inclinado a construir sujetos-víctimas. La imagen cuya leyenda es “Las mujeres asháninkas desplazadas” refuerza exponencialmente la percepción solo desvalida.



que he elegido analizar, en ningún caso se presenta a los actores sociales reivindicándolos como artífices de su propia lucha, ni contextualizando la posición social desde la cual actuaron, si no, más bien, como evidencias que corroboran un crimen o abuso.

-Actores sociales del contexto urbano

5.10 La lucha contra el terrorismo

En la década de 1990, el Estado, la sociedad civil y la ciudadanía se enfrentaron al terrorismo y lograron derrotarlo. No obstante, también fue un periodo en el que se desplegó plenamente el autoritarismo y la corrupción del régimen fujimorista.

La derrota del terrorismo

Hacia fines de la década de 1980, el recrudecimiento de la violencia motivó cambios en la estrategia contrasubversiva del Estado peruano. Se crearon los **comités de autodefensa**, principalmente en el campo, y mecanismos como los jueces sin rostro; además, se aplicó una estrategia de "terror contra terror" a través de destacamentos como el grupo Colina. Entre 1990 y 1992, el Grupo Especial de Inteligencia de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (Dincote) de la Policía Nacional capturó a los principales líderes de Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).

En septiembre de 1992, cayó **Abimael Guzmán**, máximo líder senderista. A partir de entonces, la agrupación terrorista empezó a derrumbarse debido a la organización vertical y autoritaria de SL y al culto a la personalidad de su líder. En los años siguientes, sus acciones de violencia se redujeron drásticamente.

Si bien las agrupaciones terroristas fueron derrotadas, algunos de sus remanentes continuaron realizando operaciones en diversas zonas del país, como el valle del Huallaga (San Martín) y el valle del río Apurímac-Ene (Ayacucho, Cusco y Junín), zonas con fuerte presencia del narcotráfico.

La Operación Chavín de Huántar

A pesar de los avances en la lucha contrasubversiva, a fines de 1996 ocurrió un hecho que atrajo la atención del mundo. En la noche del 17 de diciembre de ese año, un grupo remanente del MRTA tomó la **residencia del embajador de Japón** en Lima cuando se realizaba un evento en el que participaban más de 600 invitados, entre ellos varios políticos y diplomáticos extranjeros. La agrupación terrorista demandaba la liberación de todos los emerretistas presos.

Durante los meses siguientes se desarrollaron tensas negociaciones sin una solución definitiva. El 22 de abril de 1997, un grupo de 142 comandos del Ejército y la Marina de Guerra consiguieron rescatar a 71 rehenes en una operación militar conocida como Chavín de Huántar. En el operativo fallecieron uno de los rehenes y dos comandos en el cumplimiento de sus funciones. Los 14 emerretistas fueron abatidos.

APRENDEMOS A SER CIUDADANOS: EL RECHAZO AL TERRORISMO

Desde sus inicios, los grupos terroristas actuaron de manera sangnaria contra los agentes del Estado y la ciudadanía en general. Si bien utilizaron un discurso de preocupación por la población más pobre y excluida, los grupos terroristas demostraron un desprecio indiscriminado por la vida, como cuando asesinaron a los dirigentes populares María Elena Moyano y Pascuala Rosado. Por ello, merecieron el rechazo unánime de la sociedad. Miles de peruanos participaron activamente en la derrota del terrorismo de diversas maneras: a través de su enrolamiento en las Fuerzas Armadas y la PNP, su trabajo en las organizaciones populares (sindicatos, asociaciones de mujeres, etc.), su participación en los CAD, etc.



Escena de la Operación Chavín de Huántar.

Acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo

Durante la década de 1990, el régimen fujimorista fue desarrollando una serie de medidas autoritarias y antidemocráticas que mellaron los logros en la lucha contra el terrorismo.

En 1991 se formó el **grupo Colina**, un destacamento de operaciones especiales derivado de los servicios de inteligencia del Ejército. Este grupo buscó obtener información de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo para eliminar a miembros de las agrupaciones terroristas a través de secuestros, desapariciones y asesinatos. El Poder Judicial estableció, posteriormente, que tanto el presidente Alberto Fujimori como su asesor Vladimiro Montesinos y el general Nicolás de Bari Hermeza Ríos tenían conocimiento de la existencia y acciones del grupo Colina. Este fue el responsable del asesinato de 15 personas en Barios Altos el 3 de noviembre de 1991, así como del secuestro y asesinato de nueve estudiantes y un profesor de la Universidad Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta el 18 de julio de 1992, entre otros delitos.

En 1993, cuando el Congreso investigaba el caso de la desaparición de estudiantes de la Universidad Guzmán y Valle, carros blindados del Ejército salieron a las calles en demostración de fuerza. Asimismo, un Poder Judicial intervido y medios de comunicación sobornados fueron utilizados por el régimen para atacar a los rivales políticos o desacreditar investigaciones periodísticas.

Las secuelas de la violencia

A pesar de la derrota del terrorismo, para miles de personas la violencia que vivieron fue una experiencia traumática, que llegó a profundizarse a causa de la imposición del silencio **Doc. 18**. Las **secuelas psicológicas** afectaron seriamente las relaciones de convivencia y la identidad personal, y produjeron sentimientos de inseguridad, desamparo e impotencia. En casos más graves, como la muerte y desaparición de personas cercanas, las torturas y las violaciones sexuales, los traumas psicológicos y emocionales han sido profundos y duraderos.

La violencia llevó a muchos pobladores a abandonar sus pueblos, dando lugar al fenómeno del **desplazamiento**. También se impusieron autoridades ilegítimas luego del asesinato o desaparición de las autoridades legítimamente elegidas, lo que ocasionó un **vacío de poder** que fortaleció el autoritarismo y exacerbó conflictos locales en algunas comunidades campesinas. Además, el asesinato de funcionarios públicos y militantes de partidos políticos democráticos **afectó la institucionalidad y representatividad del Estado**.

La violencia causó, asimismo, cuantiosas **pérdidas económicas** y afectó con mayor dureza las zonas de mayor pobreza. La crisis afectó el capital humano, ahuyentó las inversiones locales y extranjeras, destruyó los bienes de la población y deterioró las redes comerciales.

Las **secuelas de la crisis de violencia afectaron de tal manera a la sociedad peruana en su conjunto que generaron rupturas sociales y polarización**.

Un caso: Los jueces sin rostro

Dentro de la política antisubversiva planteada por el gobierno de Alberto Fujimori, se dispuso que los procesados por terrorismo y sus abogados no conocerían la identidad de quienes los juzgaban, por lo que se incluyó la figura de los jueces sin rostro. El Gobierno argumentaba que se tomaba esta medida para garantizar la seguridad de los jueces. Según la lógica gubernamental, las amenazas y atentados de SL habían hecho que los jueces tuvieran "miedo" y no juzgarían con dureza a los terroristas. Sin embargo, para la comunidad internacional esta práctica lesionaba el derecho al debido proceso pues los imputados no podían objetar a sus jueces ni ejercer la posibilidad de recusación.



Funeral del líder sindical Pedro Huálca, asesinado por el grupo Colina.



Muchas personas dejaron sus pueblos para escapar de la violencia.

Dos dirigentes populares, María Elena Moyano (Lima 1958-1992) y Pascuala Rosado (Arequipa 1954 - Lima 1996), de los distritos de Villa el Salvador y Huaycán respectivamente, son representantes de la participación ciudadana para *derrotar al terrorismo*⁵⁴ en el apartado “Aprendemos a ser ciudadanos: el rechazo al terrorismo” de la subsección “La lucha contra el terrorismo”. María Elena Moyano es la imagen de esta sección:

⁵⁴ Nombran además el enrolamiento en las FFAA, en la PNP o en los Comités de Auto Defensa como algunos otros modos de participación en la sección llamada “Aprendemos a ser ciudadanos: el rechazo al terrorismo”



María Elena Moyano, lideresa popular que actuó
contra el terrorismo.

1. Si bien utilizaron un discurso de preocupación por la población más pobre y excluida, los grupos terroristas demostraron un desprecio indiscriminado por la vida, como cuando asesinaron a las dirigentas populares María Elena Moyano y Pascuala Rosado. Por ello, merecieron el rechazo unánime de la sociedad.” (Editorial Santillana 2015: 178)

El encabezado de este apartado indica que se *aprenderá a ser ciudadano*, no obstante, en este breve texto, los editores aprovechan para caracterizar a “los grupos terroristas” en vez de mencionar alguna de las acciones que tomaron estas dirigentas para responder pacíficamente como ciudadanas a las acciones violentas de éstos. Las acciones ciudadanas de María Elena Moyano y Pascuala Rosado quedan, por ende, subordinadas a su categoría de víctimas.

Algo similar ocurre con la representación de Pedro Huilca (Ccorca 1949-Lima 1992) en la sección “Acciones antidemocráticas en la lucha contra el terrorismo”. En ella los autores incluyen una imagen del funeral del líder sindical de la CGTP acompañada de la siguiente leyenda: “Funeral del líder sindical Pedro Huilca, asesinado por el Grupo Colina”. La imagen, junto con la leyenda se complementan dando un refuerzo visual a algunos de los crímenes del Grupo Colina mencionados textualmente al lado (Caso Barrios Altos (1991) y la Cantuta (1992)). Más que para presentar a Huilca como luchador por los derechos de los trabajadores en circunstancias adversas, esta imagen sirve a los editores de prueba visual de los crímenes del Grupo paramilitar.

La representación de María Elena Moyano, Pascuala Rosado y Pedro Huilca permite ver cómo la elaboración del discurso de la víctima puede suponer una violencia simbólica sobre su agencia como dirigentes. Adicionalmente, cómo estas personas pasan a la historia atadas, a la violencia real ejercida sobre ellos por Sendero Luminoso y el Grupo Colina y que les dio un lugar en estos materiales de enseñanza. Por el contrario, si los editores equilibraran la posición

social y política de las personas representadas con lo que les ocurrió, evidenciando así que sus acciones trascendieron la lucha contra el terrorismo y que más bien tenían que ver con violencias y desigualdades estructurales, posiblemente la dimensión del conflicto adquiriría mayor profundidad.

-Actores sociales del contexto rural andino

En el siguiente fragmento, la categoría de víctima se vuelve un soporte estadístico que alimenta un enfoque racializado de quienes más sufrieron durante este periodo: los andinos quechua hablantes. En la sección “Las dimensiones del conflicto” se presenta un breve texto que resume ideas presentes en el Informe Abreviado de la CVR y que se aprecian claramente en cinco de los 10 puntos de sus conclusiones sobre las dimensiones del conflicto (1, 2, 4, 5 y 6):

2. La CVR calculó en 69,280 el número de víctimas fatales. Esta cifra supera a las pérdidas humanas de todas las guerras que ha librado el Perú durante su vida republicana. La población campesina fue la más golpeada por la violencia. De las víctimas reportadas, el 79% vivía en zonas rurales, lo que demuestra la notoria relación entre situación de pobreza, exclusión social y la posibilidad de ser víctima de la violencia. Además, el 75% de víctimas fatales tenía como lengua materna el quechua u otras lenguas nativas (Editorial Santillana 2015:180)

Si bien los datos son todos ciertos, por el modo en que están presentados y en relación con el uso de imágenes y textos de secciones anteriores, se restringen lecturas más cabales y complejas de los afectados. Quiero decir que es un texto que *naturalmente* ubica al campesino quechua hablante como el sujeto a quien corresponde ocupar el lugar de víctima. La formulación de estas frases congela, con datos estadísticos, el perfil cultural y económico de quienes más sufrieron durante esta guerra y omite el “velado racismo”⁵⁵ como factor transversal e histórico de la mentalidad de nuestra República, intensamente potenciado durante este periodo. De acuerdo al fragmento, ocupar estas cifras parece más responsabilidad de los andinos que de un sistema que los excluye históricamente. Su edición obvia reflexiones claves incluidas en el *Informe Final (CVR)* que sirven para entender esta data minimizando las probabilidades de afianzar estereotipos: “Ello no significa que la pobreza sea la causa principal del conflicto

⁵⁵ Como lo indica el punto número 9 de las conclusiones del Informe de la CVR (2004: 434): La CVR ha constatado que la tragedia que sufrieron las poblaciones del Perú rural, andino y selvático, quechua y asháninka, campesino, pobre y poco educado, no fue sentida ni asumida como propia por el resto del país; ello delata, a juicio de la CVR, el velado racismo y las actitudes de desprecio subsistentes en la sociedad peruana a casi dos siglos de nacida la República.

armado interno; sin embargo, sí es posible afirmar que cuando se desata un proceso de violencia armada, los sectores sociales menos favorecidos resultan los más vulnerables y afectados” (CVR 2004: 22).

En el discurso escolar se simplifican ideas del *Informa Final* dando a entender entre líneas que un modo de *salvarse* de la violencia y de la exclusión social es no vivir en zonas rurales y no hablar quechua. Con este texto se corre el riesgo, por tanto, de reproducir entre los lectores un rechazo de lo andino como causa inherente de sufrimiento y castigo. Ser víctima de la violencia política se vuelve una categoría más, entre otras como el atraso, lo incivilizado o la (no) modernidad con las se aprende a racializar a la población andina (Vich 2010, Zavala 2007). Para capturar la densidad y la lógica de este tipo de aseveraciones, es importante tener en cuenta, como sostiene Theo Goldberg (2002), que la racialización es inseparable de los Estados (que se quieren) modernos, por lo que el orden social siempre estaría determinado por discursos racializados, incluso los que, como este, buscan hacer justicia a los más afectados.

-El desencuentro radical: Uchuraccay o el cuerpo sospechoso del andino



“En enero de 1983, ocho periodistas fueron asesinados por los comuneros de Uchuraccay (Ayacucho)” (Editorial Santillana 2016:146) es la leyenda que acompaña la imagen elegida para describir este caso emblemático. Además de no mencionar la muerte del guía⁵⁶ ni dar más detalles sobre el caso, tanto la leyenda como la ubicación de esta imagen en la diagramación

⁵⁶ En la leyenda del libro de Yuyanapaq tampoco se le menciona.

del texto reproducen asociaciones que estereotipan a los uchuraccainos y, probablemente, por extensión a los andinos.

La información brindada por la leyenda sintetiza al máximo lo ocurrido restringiéndose a relatar la acción de los comuneros sobre los periodistas. Una leyenda como esta alimenta un imaginario atrasado e incivilizado de la sierra, muy asentado en el sentido común nacional. El asesinato de los periodistas fue un caso sumamente complejo a partir del cual se evidenciaron discursos coloniales y discriminatorios sobre los andinos. Un mes después de la matanza, el escritor Mario Vargas Llosa y los científicos sociales Juan Ossio y Fernando Fuenzalida, presentaron un informe que reconstruye lo sucedido con una mirada colonial elaborando una argumentación basada en la distancia entre un *nosotros* civilizado y un *ellos* salvaje. Fue una mirada que retrató el mundo andino como estos hombres de las letras lo quisieron verlo (Vich 2010: 159): estancado, ajeno al progreso y violento. Paradójicamente, días antes, el presidente Belaúnde aplaudía a la comunidad de Huaychao por haber asesinado a un grupo de senderistas y notas periodísticas como las que incluyo a continuación mostraban orgullo por la matanza⁵⁷:



Sin embargo, luego de la matanza de Uchuraccay, de héroes de comunidades de las alturas de Huanta, los uchuraccainos pasaron a ser asesinos. La “confusión” entre la legalidad y la ilegalidad con que la opinión pública y el informe Vargas Llosa (1983) explicaba su accionar, se debe poner en contexto ya que esta “confusión” fue intensamente alimentada por el Estado. Como explica Juan Carlos Ubilluz, “el Estado abiertamente autorizó este tipo de ajusticiamientos paralegales, y encima acompañó su autorización con un palmoteo presidencial en las espaldas de los comuneros” (2010: 5).

⁵⁷ Diario Ojo, enero 1983.

En palabras de Vich, la sierra “ante los ojos de un observador externo, se ha tratado siempre de una realidad “estancada” y “precaria” (2010, 158). Esta percepción ya instaurada junto con una leyenda que desinforma, afianza una lectura monolítica del caso que estigmatiza a los comuneros como salvajes. La complejidad de las interpretaciones que se dieron a este caso y que muy brevemente he señalado, no radicaría en el supuesto atraso en el que vivían los uchuraccainos, sino en la acusación por no haber reconocido *la* modernidad. Víctimas de las contradicciones del discurso oficial, los uchuraccainos quedaron petrificados como salvajes y atrazados en los 80 y nuevamente en el siglo XXI.

Además, esta imagen y su leyenda colindan con un párrafo que detalla los crímenes cometidos por Sendero Luminoso. Su cercanía facilita la construcción de una peligrosa asociación entre el uchuraccaino-*asesino* y un posible uchuraccaino-*terrorista*. El diálogo entre leyenda, imagen y texto construyen un cuerpo sospechoso que es asesino y potencialmente terrorista. Este diálogo producto de una falta de cuidado en el tratamiento de las imágenes, hace eco de una mentalidad racializada que pervive y que el informe Vargas Llosa (1983) ilustró muy bien en su tiempo.

La selección de imágenes y fragmentos analizados en esta sección da cuenta de una reivindicación oficial, desde la escuela, a quienes más sufrieron en este conflicto. A través de las víctimas es posible denunciar crímenes cometidos por los subversivos y por el Estado, por eso mismo podría ser de interés mantenerlos circunscritos en esa posición. Sin embargo, a través de estas representaciones se ha podido constatar cómo se deslizan miradas coloniales que naturaliza lecturas estereotipadas de actores sociales de nuestra historia contemporánea. El caso de los uchuraccainos es el más evidente por la asociación con lo salvaje que crea y en el resto prevalece el sacrificio de la agencia en pos de un discurso que conecte con la empatía desde la lástima.

Resulta evidente que la fuerza con la que irrumpe la población civil radica en denunciar lo que pasó. La relación directa que se hace entre los afectados y los crímenes (que cometieron en el caso de Uchuraccay) provee de información pero descuida el abordaje de problemáticas profundas como el racismo o la agencias de a quienes los editores dan protagonismo. Así sea un personaje central, el “otro” sigue ocupando *su* lugar en este relato de la historia y es en ese

sentido, que parecemos estar tan cerca, pero en el fondo aún lejos de descolonizar nuestras miradas.

Al satisfacer una curiosidad por lo ocurrido de forma inmediata y fáctica, las víctimas, representadas como están, no contribuyen a explicar por qué suceden las cosas, sino que velarían posibles accesos a la crítica social desde la escuela. Propio del *buen recordar* (Denegri e Hibbet 2016) que caracteriza este material de enseñanza es que no agriete, sino que más bien consensue, que no deslegitime las lecturas binarias en la historia sino más bien fragüe un momento o a una persona dentro de una verdad. Así, como en el caso de la población civil, la lectura que se da de los grupos subversivos evita cualquier grieta que genere alguna identificación o “encantamiento” por su discurso.

3. “Es como si hubieran querido limpiar la casa”: la representación subversiva

Mientras duró la violencia política reciente, los integrantes de los grupos subversivos pasaron a la clandestinidad. Sus identidades fueron haciéndose un lugar en nuestro imaginario gracias a revelaciones periodísticas de inicios de los 80⁵⁸ pero también debido a las huellas que sus acciones dejaban, registradas incansablemente por la prensa: atentados y crímenes en diversas zonas del país sindicaban su autoría mediante símbolos de sus agrupaciones y mensajes amedrentadores sobre los cuerpos de sus víctimas. Fue, posteriormente, debido a su captura y gracias nuevamente a la gran cobertura periodística, que aquellos rostros clandestinos se volvieron reconocibles.

Ver las noticias era para mí de niña una mezcla de temor y morbo. El reportaje de Televisión Española (1991) de las cárceles tomadas por miembros de Sendero Luminoso recuerdo que fue particularmente impactante. Debo reconocer que más que preocupación por la alarma que despertó en los adultos a mi alrededor, me cautivaron las voces femeninas cantando himnos a

⁵⁸ Revista Caretas setiembre 1980



un personaje que a mi parecer era claramente diferente a ellas: blanco, sonriente y de lentes gruesos, el estereotipo de un intelectual revolucionario. La fuerza y determinación de su palabra y de sus cuerpos daban contundencia a lo precario de los elementos que llevaban en las manos: hoces y martillos de papel dorado y antorchas recubiertas de papel del mismo color. Era un espectáculo sin igual.

Los editores de estos textos y el MINEDU parecen entender el poder de captura de las imágenes y por ello, en una suerte de explícita voluntad de regresarlos a la clandestinidad, en estas unidades de aprendizaje no hay ninguna imagen de los grupos subversivos. Pero además de ser irrepresentables visualmente, no se reconoce a los subversivos como parte de la nación. Querría decir que hay dos silencios muy claros, de un lado sus rostros y sus símbolos y de otro, su pertenencia nacional. El país quedaría, por tanto, eximido de cualquier responsabilidad sobre su surgimiento. Como agudamente lo expresó el profesor Toro de la IE 1021 República Federal de Alemania durante una conversación que sostuve con él: “Yo creo que es por temor. Es como si hubieran querido limpiar la casa.”

Comencemos viendo su representación textual. Primero en fragmentos de textos de la década del 90 y luego en el libro de texto vigente con la finalidad de observar cómo, si bien el estilo ha cambiado mucho, el discurso en todos los casos construye una desidentificación tajante con los grupos terroristas.

3. Ese oscuro panorama se acentuó ante la insurgencia de una nueva forma de acción política para nuestro país desconocida: el terrorismo. A partir de abril de 1980 ha iniciado una serie de acciones contra el Estado y todo lo que se le ponga enfrente. Demencialmente, se ha asesinado policías, campesinos, profesionales, autoridades civiles y a todo el que no esté de acuerdo con sus fanáticos designios. Sendero Luminoso, liderado por el fantasmal y mesiánico Abimael Guzmán (hoy por fin en prisión), se convirtió en una dura e inexplicable valla contra nuestra incipiente democracia. De otro lado, la corrupción, la delincuencia, el desorden, la falta de unidad nacional y la incompetencia fueron haciéndose mayores (Espinoza 1993: 203).
4. Entre la realización de las elecciones, en mayo de 1980, y la asunción del mando por el arquitecto Belaúnde, en julio de dicho año, Sendero Luminoso inició la lucha armada, precisamente el 18 de mayo, quemando las ánforas de Chuschi, departamento de Ayacucho. A ese atentado siguieron 4 más durante el mes... Había comenzado una lucha interna en la que Sendero Luminoso crecería incesantemente durante varios años, hasta la captura del máximo líder de dicho movimiento, Abimael Guzmán Reinoso, en setiembre de 1992 (Calmet y Giesecke 1998: 179).

Los subcapítulos “La década de la crisis” y “La crisis de la violencia” introduce a los grupos terroristas del siguiente modo:

5. En 1980, el movimiento terrorista Sendero Luminoso inició sus acciones. Este grupo subversivo de inspiración maoísta empezó una escalada de violencia y terror que fue respondida por las fuerzas del orden con una estrategia represiva muy dura. La población civil, en especial los campesinos, quedaron de este modo en medio de una violencia política sangrienta (Editorial Santillana 2015: 144)
6. Durante la década de 1980, la población peruana vivió un duro periodo de violencia originado por las acciones de grupos terroristas como Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).” (Editorial Santillana 2015: 146)
7. Así, en 1980, cuando el Perú retornaba a la democracia luego de doce años de dictadura militar, SL inició sus acciones armadas, dando lugar a uno de los periodos más violentos de nuestra historia. Este grupo terrorista fue el principal responsable de la crisis de violencia que sufrió el país.” (Editorial Santillana 2015: 146)

En el caso de los textos actuales, los inicios de este periodo quedan explicados con lo que en la CVR se ha denominado las causas inmediatas (2004:18). Factores históricos como la distribución desigual de la riqueza, del poder político y simbólico, así como la discriminación étnica y racial, (Ibíd: 337) están ausentes. El efecto que esto puede producir es que al tener como argumento del inicio del conflicto únicamente las causas inmediatas, este periodo termine disociado de factores históricos e interiorizado como una suerte de isla en nuestra historia. Adicionalmente, al tener al enemigo identificado (aunque sin rostro) desde un inicio, y conforme avanza en su lectura, es probable que el estudiante se indigne por los crímenes cometidos por el Estado pero los asuma como “un costo necesario” (Ibíd: 34) o una reacción justificada frente al ataque subversivo.

En estos fragmentos, además de construir al enemigo interno, como puede ser evidente, al margen de la legalidad del Estado, se le ubica también al margen de la nación que lo produjo. Pareciera explícito el interés de no crear identificaciones de ningún tipo con los subversivos ya que desde un inicio parecen una suerte de actores externos que se introdujeron en la realidad nacional para transformarla desde la violencia. Sin embargo, por ejemplo, en el caso de Sendero Luminoso, además de ser una agrupación con ideologías extranjeras (Maoísmo y leninismo) su pensamiento y su metodología tuvo un claro arraigo en la mentalidad colonial nacional. Como lo señala el Informe de la CVR (2003: 335) y Carlos Iván Degregori con respecto a la reproducción de la cultura y violencia de los gamonales entre los senderistas:

Sendero significa una ruptura con respecto a la tendencia principal de desarrollo de la sociedad rural, especialmente del campesinado, que alcanza su auge en los años 60 y 70.

Pero al mismo tiempo, significa en cierta medida continuidad y superación cualitativa de la vieja cultura de mistis y gamonales. Una serie de rasgos como los castigos corporales, las latigueras, los cortes de pelo que SL realiza en las zonas en las cuales va construyendo su poder, son heredadas del viejo poder misto, cuyo autoritarismo se potencia con la adopción del marxismo-leninismo- maoísmo.” (1992: 168)

Los terroristas son seres a quienes se prefiere mantener lejos de un imaginario nacional que se resiste a admitir fisuras o a concebir *lo abyecto* como parte de su constitución. Lo abyecto en este texto escolar, no tiene nacionalidad ni rostro. Dice Julia Kristeva (1988: 7) que “hay en la abyección una de esas violentas y oscuras rebeliones del ser contra aquello que lo amenaza y que le parece venir de un afuera o de un adentro exorbitante, arrojado al lado de lo posible y de lo tolerable, de lo pensable. Allí esta, muy cerca, pero inasimilable.” SL y el MRTA como amenaza, pero también como herida, son solo pensables en estas unidades de aprendizaje con descripciones textuales bastante objetivas.

En el subcapítulo 5.10 “La lucha contra el terrorismo” se muestra el atentado en la calle Tarata del año 1992. Esta es la única imagen de un atentado perpetrado por Sendero Luminoso y es de algún modo la huella de su presencia marcada por la destrucción a la infraestructura. En el texto principal no se menciona el caso, por lo que esta imagen habla por sí sola, es decir, no sirve como complemento visual de un detalle textual mayor. La leyenda que la acompaña es sugerente: “El 16 de julio de 1992 un atentado terrorista afectó la calle Tarata en el corazón de Miraflores, Lima”⁵⁹. Una frase convencional y casi turística como leyenda en la que el verbo *afectar* parece ser demasiado benevolente con la destrucción y muerte que causó el coche bomba. Las ruinas de la infraestructura residencial de una clase social predominan en la imagen elegida.

⁵⁹ La leyenda usada en Yuyanapaq “La calle Tarata, Lima, al día siguiente del atentado senderista del 16 de julio 1992 que dejó 22 muertos, más de 100 heridos y cerca de 200 viviendas inutilizadas.”



En esta misma parte se cuenta que en setiembre de 1992 es capturado el líder senderista y que a partir de entonces esta agrupación comienza a derrumbarse debido a su organización autoritaria, piramidal y al culto a la personalidad de Guzmán. La imagen de Tarata, en diálogo con esta información, construye una asociación bastante cercana entre este ataque “al corazón de Miraflores” y la captura de Abimael Guzmán autor de centenares de crímenes a nivel nacional. Implícitamente Tarata quedaría como el detonante de la captura de Guzmán. Vale la pena mencionar que, de modo radicalmente distinto, el texto escolar de 1998, usa la siguiente leyenda para describir la imagen elegida: “el atentado terrorista del pasaje Tarata, en el distrito de Miraflores, despertó la conciencia de quienes se mantenían indiferentes frente a la violencia contra la población más pobre.” (Calmet y Gisecke 1998: 191)



Sin duda la ausencia de los rostros o símbolos producidos por los subversivos da cuenta de algo irresuelto al interior del Estado. O, dicho de otro modo, del poder que tendrían algunas instancias para controlar su representación; cualquier cosa dicha o mostrada de más podría suponer una acusación por apología y un retroceso en la difusión valiosa que este material incluye.

El acceso a las imágenes no sería el problema, ya que internet ofrece un universo que los estudiantes pueden consultar. Considero que este temor o cuidado político responde también a una agencia que el MINEDU quiere reducir al máximo. Como vimos en la representación de la población civil, si bien limitada, el uso de 13 fotografías da cuenta de su indispensable presencia. La población civil no genera polémica y su representación visual no supone ningún riesgo, sin embargo, la de los subversivos, sí.

El encantamiento de la magia, dice Alfred Gell (1998), es equiparable al encantamiento estético. Adorar la imagen de un dios resulta en recibir una suerte de bendición (darshan para los indúes), que, transmitida por su mirada, vuelve manifiesta su agencia en el mundo. El ojo, como órgano por excelencia de transacciones interpersonales, es sensible al poder de captura de lo divino. En otras palabras, el dios ejerce agencia sobre quien lo mira, pero también se la otorga. Gell afirma que la cautivación o fascinación por una imagen surge cuando quien mira queda “atrapado” dentro de ella porque esta encarna una agencia indescifrable.

Sendero Luminoso, y quizás en menor medida, el MRTA tuvieron una capacidad de agencia que rebasó los límites de lo concebible y un repertorio simbólico que la consolidaban. “El partido tiene mil ojos y mil oídos” fue uno de los principales slogans de SL, mediante el cual garantizaba el sometimiento del campesinado y que en la práctica representó “su rasgo más descarnadamente terrorista de poder emboscado” (Degregori 2013: 181). Este texto escolar pone de manifiesto que los mil ojos y los mil oídos de Sendero Luminoso siguen siendo un fantasma que hay que mantener lejos, sin embargo, como afirma Kristeva (1988: 8) “lo abyecto no cesa, desde el exilio, de desafiar al amo”.

El lenguaje, en todas sus formas, permite construir múltiples sentidos. Pero la polisemia y el poder de captura de las imágenes parecen ser factores de riesgo al momento de representar a los terroristas. Diera la impresión que ningún texto será lo suficientemente contundente para contrarrestar su poder hipnótico y contravenir el discurso de una memoria que busca construir un enemigo incuestionable y fuera de la realidad nacional. Como prueba de ello, Juan Fonseca, de Editorial Santillana, me contó que en la edición actual se propuso incluir una imagen de Abimael Guzmán enjaulado, pero la iniciativa fue rechazada por el MINEDU.

El silencio visual y la desidentificación de la nación con la que se representa a los subversivos permiten problematizar una tensión vigente en el ministerio. Además de posibles causas conservadoras o de protección frente a acusaciones por apología⁶⁰, intuyo, que dice de un deseo por erradicar del imaginario escolar a los terroristas. El sector educativo fue uno de los más fuertemente capturados por la subversión, sobre todo la senderista, debido al “abandono de la educación pública por parte del Estado y la persistencia allí de una transmisión vertical de conocimientos” (CVR 2004: 335). La escuela y la universidad se volvieron espacios de reclutamiento primero y luego “correas de transmisión”. Esto fue posible no sólo debido a que su discurso caló en las necesidades y expectativas sociales de muchos jóvenes (Asencios 2017, Degregori 2013), sino a que este discurso se articuló como un sistema educativo (Biondi y Zapata 1989: 24).

No estoy segura si la figuración que difunde actualmente el texto educativo reste efectivamente agencia a los subversivos. Creo en cambio que es un modo de velar lo que producimos como nación y de subestimar la capacidad de discernimiento de los estudiantes. Ocultar los rostros de los subversivos y desidentificarlos de la nación es negar justamente la posibilidad de desmitificarlos y de entender cómo era y qué vacíos tenía el sistema educativo nacional para que estos grupos terroristas lo ocupen. Como se explica en el libro *La escuela en tiempos de guerra*, “la violencia ha afectado de una manera especial el proceso educativo, lo ha ido socavando y en varios sitios le ha dado un golpe de muerte, pero también lo ha ido proyectando como un importantísimo campo de lucha democrática que ni la sociedad ni el estado se pueden dar el lujo de descuidar” (1992: 55). En ese sentido, conocer lo ocurrido como recomienda la CVR supone entender por qué ocurrió.

En general, en las observaciones de aula que he llevado a cabo, los docentes se ciñen bastante al texto, sin embargo, el uso de las imágenes incluidas en ellos es nulo. El profesor Toro⁶¹, asumiendo que sus estudiantes “ya estaban grandes y debían saber más cosas de las que el texto cuenta” optó por abordar este periodo basándose en el informe abreviado de la CVR y en su relato visual, *Yuyanapaq*. No partió del inicio planteado por el texto escolar, sino que distribuyó

⁶⁰ En el 2012 se acusó a la editorial Norma por incluir imágenes y textos que, de acuerdo líderes políticos de ese momento significaban una clara mirada apologética y un desprestigio de las FFAA.

⁶¹ IE 1021 República Federal de Alemania.

a los alumnos una hoja que resumía los factores del conflicto incluidas en el Informe de la CVR. Terminó el estudio de este periodo con una actividad muy interesante.

Imprimió casi todas las imágenes incluidas en la versión digital del libro *Yuyanapaq*. Entregó a cada uno de los estudiantes tres y les pidió que investiguen sobre “el caso” que describían. En la clase siguiente cada uno pegaría la imagen impresa en una cartulina, agregaría la información recabada sumando un diálogo “ficcional” de lo que creían que podrían estar diciendo o pensando las personas representadas. Ciertamente es que no fue una actividad muy mediada y que el profesor más que dialogar o reflexionar sobre las fotos se dedicó a verificar que los estudiantes hagan la tarea. Aun así, lo que el profesor Toro buscaba, según me explicó, es que los estudiantes “sean empáticos, solo así podemos ser conscientes que trajo mucho sufrimiento y volver cercano lo lejano”. Algo que llamó mucho mi atención es que para que las imágenes fuesen justamente más *cercanas*, el profesor usó una aplicación digital que las coloreaba “con tonos sepia, para que no parezcan tan antiguas”. De acuerdo a él, el b/n original de estas imágenes desconectaba a los estudiantes de lo ocurrido por lo que decidió apropiarse del archivo fotográfico y transformarlo, hacerlo más digerible para sus estudiantes y garantizar la empatía que buscaba generar.

Dentro de las fotos elegidas había muchas de subversivos del MRTA y de SL. Los estudiantes las comentaban con cierto pudor en sus mesas, algunos las miraban con extrañeza. Era evidente que no tenían un hábito por analizar imágenes. El profesor Toro, dicho en cierto modo usó su agencia y la de las imágenes para “ensuciar la casa” que el texto quiere limpiar y contribuir a decir este periodo de modo menos parcializado.

4. Fallas estructurales como “equivocaciones”, causas como secuelas: la representación del estado

¿Cómo entendemos el periodo de violencia política a partir de estas unidades? Hasta el momento hemos visto que por el modo en que se representa a la población civil y a los subversivos, estas unidades de aprendizaje constituyen una suerte de velo que opaca los verdaderos antagonismos de nuestra sociedad (Žižek 1991: 15). Así, la coyuntura, es decir, el crimen y el atentado, o, en otras palabras, “lo que pasó” termina siendo el argumento que explica este conflicto. Ni la violencia ni la desigualdad estructurales, sistemáticamente reproducidas, (CVR 2004: 33) forman parte de las explicaciones del relato. Por lo mismo, “lo

que pasó” parece corresponder a la idea suturada de nación. El relato de este periodo acentuaría la insensibilidad de los ciudadanos hacia la violencia sistémica, requerimiento necesario para poder progresar (Žižek 2009: 20).

En esta sección me concentro en observar qué dice el Estado sobre sí mismo, a partir de la relación que entabla con este conflicto. Para ello he elegido dos momentos en que se mencionan a las FFAA, así como una frase que explica las secuelas de conflicto. Me parecen adecuadas ya que, de un lado, es a través de las acciones de las FFAA que en el texto escolar se representa la participación directa del Estado en el conflicto y de otro porque es a través de la frase sobre las secuelas del conflicto que se puede vislumbrar su posición sobre lo ocurrido.

No quisiera dejar de mencionar brevemente la representación de los presidentes en este relato. Sobre ellos se puede decir que hay una notable diferencia entre el modo neutral con que se presenta a Fernando Belaúnde⁶² y Alan García⁶³, en comparación al perfil de Alberto Fujimori⁶⁴. Las gestiones de los primeros las caracterizan como decepcionantes mientras que las del último son descritas como corruptas, antidemocráticas y autoritarias. A Alan García se le asocia al grupo paramilitar Comando Rodrigo Franco. Adicionalmente, la comprobada complicidad de Alberto Fujimori, su asesor Vladimiro Montesinos⁶⁵, el general Nicolás Bari Hermoza Ríos y el Grupo Colina⁶⁶ es explícita.

⁶² Belaúnde, sin una fotografía que lo represente en esta sección, los datos asociados a su mandato son el fenómeno del Niño, el inicio de la violencia política y el restablecimiento de la democracia. No se menciona que el año 1984, según la Comisión de la Verdad, fue el año con mayor número de muertos y desaparecidos reportados luego de que su gobierno le encargara a las FFAA la conducción de la lucha contrasubversiva. (CVR 2004: 176). En el Archivo personalizable, usuarios tampoco lo asociaron al conflicto, casi nadie llevó el documento en el que aparecía.

⁶³ Sobre el gobierno de Alan García, los autores dan detalles de su mal manejo económico y copamiento de militantes apristas del Estado, así como las violaciones a los DDHH, mencionando el caso del Frontón y el comando Rodrigo Franco.

⁶⁴ Las subsecciones que relatan los gobiernos de Alberto Fujimori son dos y se titulan “La década del fujimorismo” y la “Crisis del Fujimorismo”. A diferencia de los anteriores, estos títulos aluden directamente al apellido y al régimen del presidente. Además, el número de fotografías es mayor. El texto hace un retrato explícitamente negativo del ex-presidente: Autoritario, poco democrático, profundamente corrupto (la palabra corrupción es repetida 14 veces), clientelista y populista (Editorial Santillana 2015: 175). Los editores de los textos parecieran haber decidido no dejar dudas sobre dichas características ya que a lo largo de las páginas asignadas a Fujimori éstas se repiten constantemente.

⁶⁵ Vladimiro Montesinos, asesor del Sistema de Inteligencia Nacional (SIN) es descrito como “uno de los personajes más poderosos y siniestros del fujimorismo” es presentado también en este subcapítulo. Abimael Guzmán, el líder senderista culpable de la mayor cantidad de muertes y destrucción material no recibe calificativos semejantes sino, más bien, es descrito como un catedrático de la Universidad San Cristóbal de Huamanga.

⁶⁶ Son tres los casos que refieren los autores perpetrados por este grupo paramilitar: las matanzas de 15 personas en Barrios Altos y la de 10 personas en la Universidad Guzmán y Valle de la Cantuta y el asesinato del líder sindical de la CGTP Pedro Huilca.



Con el siguiente fragmento de la subsección “La crisis de la violencia” y bajo el subtítulo “La estrategia contrasubversiva” se cuestiona el modo represivo en que las FFAA⁶⁷ actuaron para controlar la violencia de los grupos terroristas⁶⁸.

8. Las Fuerzas Policiales se vieron desbordadas por las acciones de SL, por lo que a fines de 1982 el presidente Belaúnde entregó a las Fuerzas Armadas el control de la lucha antisubversiva. En su accionar, los militares aplicaron una estrategia represiva equivocada que no logró detener la subversión, originando crímenes y violaciones de los derechos humanos, en especial contra la población campesina, que quedó atrapada en una espiral de violencia. Algunos de los casos emblemáticos fueron los de Soccus (noviembre 1983), Pucayacu (agosto de 1984) y Accomarca (agosto 1985) (Santillana 2016, 147)

Debido a fragmentos como este, los textos escolares se han puesto en la mira de miembros de las FFAA y de la *Comisión de educación, juventud y deporte* del Congreso de la República, presidida hasta el 2018 por Paloma Noceda, lo que daría cuenta de lo politizada que está la educación. La congresista y expresidenta del Congreso durante el gobierno de Fujimori, Luz Salgado, refiere que “hacen aparecer a las fuerzas policiales y militares como violadoras de

⁶⁷ Como contrapunto de los crímenes de las FFAA quisiera comentar brevemente la representación de los Comités de Autodefensa ya que ella da cuenta de un conflicto por no saber dónde ubicarlos en el imaginario. En una frase sobre la estrategia contrasubversiva de la subsección 5.10 “La Lucha contra el terrorismo” se les asocia con los jueces sin rostro y el grupo Colina. Mientras que, en otra, los CAD son mencionados en la misma frase con María Elena Moyano y Pascuala Rosado. En esta guerra los CAD, si bien no son representados con adjetivaciones negativas sí se les asocia de modo ambivalente con causas saludadas y estrategias cuestionadas. En ese sentido se podría afirmar que son un actor de esta guerra, como muchos otros, con el que la oficialidad no sabe aún relacionarse claramente.

⁶⁸ Se mencionan casos simbólicos como Soccus, Pucayacu y Accomarca donde las FFAA torturaron, mataron y desaparecieron los cuerpos de decenas de personas. Sobre las excavaciones y las fosas los autores del texto indican claramente que en todas se encontraron restos de víctimas de la acción represiva de las Fuerzas Armadas. Putis, Valle del Santa, cuartel los Cabitos, Chungui, Virú son las que dan a conocer. Adicionalmente agregan una breve descripción del Plan Integral de Reparaciones (2005) y del Registro Único de Víctimas (2006) como medidas asumidas por los gobiernos para compensar a las víctimas de la violencia. Los autores indican que los miembros de las agrupaciones subversivas no están incluidas en estos beneficios. De otro lado subrayan las cifras de fallecidos y discapacitados entre las Fuerzas Armadas y Policiales para no sólo entender el concepto de víctima entre la población civil.

derechos humanos, y no como defensoras del Estado de Derecho”.” (Ojo público, 22 de junio 2018)

Sin embargo, es gracias a ellos que se brinda la oportunidad de desaprender la guerra como un episodio de malos contra buenos. En él hay un genuino intento por parte del Estado por aceptar ser representado de modo crítico y reconocer públicamente, entre jóvenes escolares, fallas reiteradas. Lo que revelan es muy grave y es sumamente valioso que se haya logrado incluir en estos textos ya que brinda a los escolares información con la cual hacerse de una opinión más cabal sobre este periodo.

No obstante, si regresamos a lo que estas unidades dificultan “ver” me pregunto ¿de qué modo contribuye este reconocimiento a tener una comprensión más profunda de nuestra nación? ¿Qué permite conocer sobre nuestra cultura y qué asociaciones genera? Las estrategias equivocadas que propiciaron crímenes y violaciones de derechos humanos son denuncias tajantes pero que al ser valoradas como equivocaciones pareciera que quedan justificadas. Lo que quisiera subrayar es que estas equivocaciones quedan fijadas como reacciones que responden solamente a una coyuntura y no a la intensificación del autoritarismo y racismo que nos caracterizan como cultura. Es decir, que no habla de las deterioradas condiciones al interior de las fuerzas del orden (CVR 2004: 243) ni tampoco lo que sus crímenes pusieron en escena. Las *equivocaciones* terminan velando el miedo, el poder de coerción, el machismo y la discriminación como algunos de los potenciadores de violencias estructurales (Denegri e Hibbet 2016). Como sostienen Zavala y Zariquiey (2007: 339) nuestra “herencia colonial” reproduce formas de discriminación racial y étnica que, en el caso de la violencia política, no se evidencian solo en el hecho de que 75% de los muertos y desaparecidos eran hablantes de una lengua indígena sino en los insultos racistas procedentes tanto de los subversivos como del ejército peruano.

A propósito de las acciones del ejército durante el periodo, algo que me impactó mucho fue lo que me dijo el profesor Toro: “nunca diría que se justifique que alguien me haga lo que hice”. Entre el 82 y 83, a los 18 años, sirvió al ejército en el Cuartel “9 de diciembre” de Huancayo, luego de pelearse con su padre. Ciertamente sería necesaria una conversación más profunda para desentrañar la complejidad de esta frase y la subjetividad que la produce. Sin embargo, considero que en ella se entrevé un traumatismo no resuelto que aqueje a muchos actores sociales de esta guerra. Me explico. Con esta frase el profesor parece cuestionar la

normalización de la violencia cometida por el ejército descalificando el concepto justificatorio de equivocación, al mismo tiempo, parece querer articular un discurso que lo reubique en una realidad, luego de lo que vivió o de *lo que hizo*, construyéndose él mismo como una posible víctima.

Es importante agregar que la representación de las FFAA, de modo similar a la de los subversivos, debe guardar muchos cuidados ya que éstos no quieren ser igualados a los enemigos internos. Por lo mismo, junto con un reconocimiento sumamente negativo, existe otro diametralmente opuesto. La presentación de la Operación Chavín de Huántar en la sección “La lucha contra el terrorismo” en la que 142 comandos del Ejército liberaron la embajada japonesa secuestrada por un grupo remanente del MRTA. Esta operación está representada con una imagen y con un texto explicativo:



*Escena de la Operación
Chavín de Huántar.*

Chavín de Huántar es en este texto, y en el imaginario de muchos, la contraparte que reivindica a las FFAA luego de la confianza perdida, reposicionándolos simbólicamente como fuerza del Estado para con los ciudadanos. En la representación de esta operación regresan a su rol habitual de protectores de la ciudadanía, quedando los crímenes anteriormente mencionados en el plano de la excepcionalidad. La imagen está perfectamente anclada al texto y a la leyenda creando un todo descriptivo que relata el éxito de la operación. Parece evidente que los editores y el MINEDU quisieron cerciorarse que esta información fuese clara y evidente. Juan Fonseca me explicó que el MINEDU pidió explícitamente el uso de una fotografía de esta operación en donde la labor de las FFAA sea visiblemente positiva.

Con la siguiente frase y luego de describir las secuelas psicológicas, institucionales y económicas con bastante claridad, termina el subcapítulo “La lucha contra el terrorismo” y termina también la unidad de aprendizaje 4 “Un periodo de transformaciones sociales”:

9. Las secuelas de la crisis de la violencia afectaron de tal manera a la sociedad peruana en su conjunto que generaron rupturas sociales y polarización. (Editorial Santillana 2015: 179)

Como adelanté al inicio, considero que esta frase sintetiza la posición que avala el Estado y el discurso con el que se quiere que los escolares interioricen este periodo. Si bien alude a la magnitud de este conflicto al hablar de “la sociedad peruana en su conjunto”, está condicionando la percepción de este periodo como una explosión violenta e inexplicable al margen de nuestra historia contemporánea, sin arraigos culturales y sin brechas producto de la discriminación y el racismo. No quedan pendientes que interpelen al estudiante, sino, más bien, se zanja con el tema.

El verbo *generar* aquí opera para bloquear una reflexión histórica y limitar la lectura crítica de la sociedad. Estas rupturas no se generaron durante la crisis de la violencia, sino que, más bien, se exacerbaron y se manifestaron trágicamente. Afirmar entonces que las secuelas de la violencia generaron rupturas refleja una lectura parcializada y evasiva de este periodo.

En ese sentido diera la impresión que la violencia política reciente fue una suerte de bache dentro de un estado apacible de las cosas en el que el tiempo avanza, linealmente hacia el progreso, a pesar de todo. Este modo de administrar el tiempo en la enseñanza de la historia, coincide con el sentido común de sociedades reguladas por la lógica del capitalismo (Denegri e Hibbet 2016: 50). Dicho en otras palabras, con este tipo de enunciados se contribuye a interiorizar el periodo como una interrupción en un flujo homogéneo de las cosas dentro del marco de la lógica capitalista.

Este modo de cerrar la unidad de aprendizaje está atada argumentativamente a su inicio. Serían los ataques terroristas que se adjudican como iniciadoras del conflicto los que generaron las rupturas sociales. Esta termina siendo una estrategia con la que fácilmente se puede evitar una lectura crítica de la historia. Por el contrario, si el planteamiento de esta sección fuese a la inversa, el tiempo histórico no sería lineal y las explicaciones más complejas. Es sumamente importante que en el proceso de comprensión y aprendizaje los estudiantes se comprometan

con el razonamiento causal y con la deconstrucción. Uno retiene y comprende mejor cuando las causas de los eventos no se construyen como una secuencia natural de eventos ni cuando se elude la agencia de los actores involucrados (Achugar y Schleppegrell 2005). En el *Informe Final de la CVR* las consecuencias de este periodo se explican de modo bastante más interpelador: “La CVR ha podido apreciar que, conjuntamente con las brechas socioeconómicas, el proceso de violencia puso de manifiesto la gravedad de las desigualdades de índole étnico-cultural que aún prevalecen en el país” (2004: 434).

Entender este conflicto no pasa sólo por saber los crímenes que cometieron el enemigo interno y las autoridades sino, también, entender la cultura que los produce. Como sostiene Vich, si bien las mayores atrocidades cometidas durante esos duros años de violencia tienen en SL a una de sus organizaciones principales, “las tensiones ocasionadas a su alrededor nunca pueden agotarse solamente desde ese solo lugar” (2017: 93). El fundamentalismo, el autoritarismo, la violencia, pero también el racismo y las prácticas jerarquizantes que caracterizaron a los grupos subversivos, sobre todo a SL, son transversales a la cultura peruana y, por tanto, el Estado y las FFAA no se libran de reproducirlas (Vich, 2017: 23). Por consiguiente, entender al Estado y las FFAA desde la escuela es tan urgente como a SL y MRTA.

La denuncia de los crímenes del Estado es un gran primer paso. En un país en el que los trabajos de memoria son permanentemente vulnerados, es un gran logro que un material de enseñanza las incluya de modo tan claro. Pero ciertamente la parte aún pendiente supondría un viraje que proponga una autorreflexión que trascienda la denuncia. Al no reconocer las causas profundas de esta guerra, ésta se interioriza como un periodo aislado de una cultura, de una mentalidad y de un sistema de gobierno que la produjo.

5. Algo va a pasar, nuevamente o lo que reproduce el “buen recordar”

Definitivamente las unidades de aprendizaje dedicadas a narrar el periodo de violencia política reciente abren el campo para entender el conflicto ya que complejizan la visión tradicional de buenos contra malos. Esto debido a la información sobre los crímenes cometidos por el Estado. Asimismo, si bien nombran a este periodo de diversos modos (década de la violencia, crisis de la violencia, violencia política) este texto descentra la hegemonía del *terrorismo* como paraguas para explicar el periodo. Sin embargo, como he intentado hacer

visible, estas unidades se concentran en informar lo que pasó mas no en explicar los factores que lo hicieron posible. Por lo mismo, existen ciertas permanencias que dificultan un acercamiento sensible y crítico a este periodo. Estas unidades de aprendizaje impactan en el lector con datos muy duros, volviendo innecesario un abordaje basado en el análisis crítico de nuestra cultura y de las subjetividades que entran en juego durante las guerras. La empatía, como está trabajada, sin agencia de los afectados, despolitiza y sólo nos vincula con el sufrimiento.

Esta es una narrativa que se construye a partir de la consecución de hechos que figuran un periodo aislado del tiempo histórico ideal y homogéneo. Cada uno de los fragmentos analizados está estructurado de tal modo que vela los antagonismos fundamentales sin interrumpir la reproducción de sentidos comunes abordando lo incómodo y lo sucio (Denegri y Hibbet 2016). Al articular una relación directa entre actores y crímenes, el texto escolar satisface superficialmente una necesidad de información, pero falla al no apostar por un modo distinto de enseñar historia en el que, como lectores, nos sintamos convocados a posicionarnos críticamente en el presente. El estudio de este periodo conecta al lector con la indignación, pero no hace de la historia un instrumento para entender nuestras fracturas estructurales y luego ser más capaces de transformarlas. Los reveses antagónicos que fueron combustible de esta guerra quedan, por tanto, pendientes como en una suerte de voluntad por evadir la autorreflexión. Hemos visto que, a pesar del reconocimiento de las víctimas, del castigo a los subversivos y de las denuncias al Estado, este discurso filtra inconscientes coloniales que necesitan ser desbaratados si realmente queremos aprender del pasado.

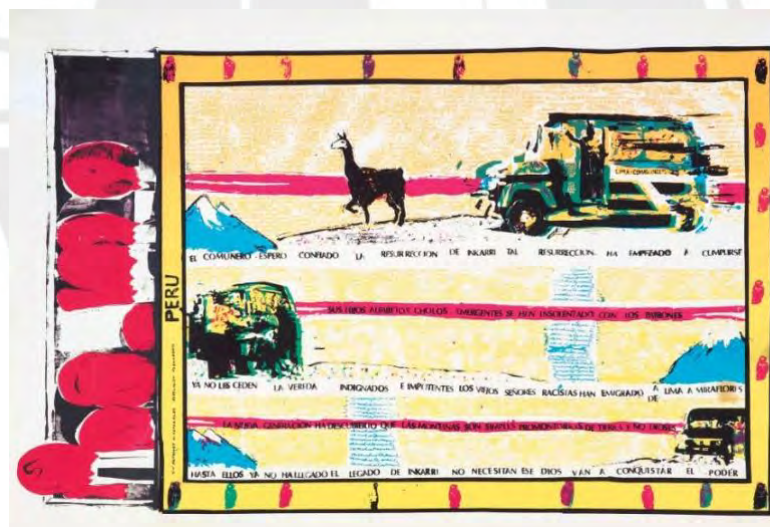
No tenemos garantías de que problematizando lo que critico en este capítulo una situación como la vivida no se repita, pero sí puede brindarnos herramientas para observar aquello que incomoda. Gracias a la obra “*Algo va' pasar*” de Juan Javier Salazar (1980-1981 / *Carpeta Arte al Paso*) creo que es posible hacer una conexión con los pendientes que este texto no lega a los estudiantes. Esto debido a que el poder que tiene el arte de simbolizar lo puede volver un rearticulador de sentidos comunes en la escuela.

Esta vez, Salazar toma un objeto utilitario, que también es un emblema afectivo de nuestra cultura popular, como lo puede ser la marca de fósforos “La llama”⁶⁹, para hacer confluir en

⁶⁹ Al parecer, diseñada por José Sabogal

ella una serie de elementos distintivos de nuestra cultura y de nuestros imaginarios: una combi, montañas nevadas, momias prehispánicas, la llama como representante de los Andes. La llama es el animal que nos conecta con los Andes pero que al volverse ícono de una marca de fósforos y en el periodo que nos convoca, podría aludir a las velas encendidas en las ciudades cuando las torres de alta tensión eran voladas por SL. Pero, además, esta llama está siendo perseguida o a punto de ser arrollada por la combi que tiene al Inca Atahualpa como cobrador. La modernidad producto de un desencuentro confluyen en este vehículo avasallador.

Un objeto de uso cotidiano se vuelve un dispositivo para interpelar. La relación entre todos los elementos visuales incluidos se intensifica con las palabras que dibujan el cielo: “algo va a pasar / inmediatamente”. El cielo parece traer una premonición sobre todo si consideramos que hay muchos fósforos en esa caja aún. Esta obra, contribuye a transformar el sentido de lo histórico, concebido en estas unidades de aprendizaje como una transmisión de información sobre lo que pasó para, en cambio, hacernos partícipes de lo que puede pasar ya que las violencias y desigualdades estructurales no han sido socavadas.



REFLEXIONES FINALES

En esta tesis he querido entender qué ideas de nación difunden los relatos escolares de tres guerras nacionales. Para llevar a cabo esta tarea me propuse articular lo pedagógico con lo político como un modo de abordar críticamente el espacio educativo. En ese sentido he concebido estos materiales de enseñanza y sus contenidos como producciones culturales sujetos

a creencias del mundo que el Estado busca difundir. Lo que encontré en cada uno de los relatos han sido distintas argumentaciones para legitimar el proyecto de modernidad en el que recurrentemente la realidad social que nos constituye como nación es un impedimento para lograrlo.

En el relato de las tres guerras prevalecen discursos racializados que se filtran de diversas formas. La guerra de la independencia está signada por el *sanmartinocentrismo* como una presencia de éxito y progreso que reprime lo que nos recuerda a lo andino. La Guerra del Pacífico enseña a sus lectores a gozar padeciendo por *no-ser* modernos y construye la fantasía de un “nosotros” suturado por la animadversión a Chile. Por último, en el capítulo de la violencia política quise demostrar cómo la centralidad de las víctimas y las denuncias por los crímenes cometidos por el Estado y los subversivos velan nuestros antagonismos estructurales.

Si bien con notorias similitudes retóricas, el relato de la violencia política representa un descentramiento radical con respecto a las guerras anteriores al darle centralidad a la población andina y campesina. Hemos visto, sin embargo, que este descentramiento no transforma necesariamente los sentidos comunes. Los propios textos lo hacen evidente. Al hacer observar estos tres relatos es posible corroborar con claridad que la presencia de la violencia política en los materiales de enseñanza no transforma el discurso de las guerras decimonónicas, fundacionales de la República. Vistas a la luz del presente el relato de esas guerras dicen de un núcleo duro, conservador. José de San Martín en el cuadro de Lepiani e impreso en el 2016 sigue dándole la espalda a una mayoría en el presente. Veamos ambas páginas abridoras, una al lado de la otra:



Las figuraciones que se hacen de estas tres guerras relacionan al lector con un flujo de hechos que transcurren automáticamente, en línea recta y solo hacia adelante. Como si fueran mitos que buscan persuadirnos de que un orden social históricamente construido es incuestionable (Denegri y Hibbet 2016: 50). Cada actor social juega roles fijos y únicos, lo que los vuelve partícipes de un discurso aséptico en donde las simultaneidades, las contradicciones y los antagonismos estructurales son evitados. Estos mitos funcionarían como “mentiras primordiales” que, como pantallas, ocultan una imposibilidad fundamental (Žižek 1991: 28) que quebrantaría el discurso del progreso.

La escuela, aunque produce sus propias lógicas, es parte de un sistema social, político y cultural mayor avocado el progreso (económico) de la nación. El capitalismo como sistema económico hegemónico, incide en sus políticas, en sus prácticas, pero también en la elaboración de sus contenidos de aprendizaje. El consumo y la flexibilización del mercado son algunas de las características de este sistema económico, la reproducción de las desigualdades una de sus consecuencias y la acriticidad una de las maneras de garantizarlo. La democracia, como sistema de gobierno en estas circunstancias, se basaría “en un individualismo poseedor de bienes y una ciudadanía reducida a simples prácticas de consumo” (Apple 2001: 9).

Resulta importante considerar que la escuela fue el principal instrumento de desenganche para pasar de una sociedad feudal a la industrial (Pérez y Tobío 2003: 68), factor histórico que entra en constante tensión con la aspiración de una escuela que garantice el ejercicio igualitario de derechos y saberes. Qué enseñar, cómo y para qué ha sido un dilema de la escuela como espacio de formación sujeto a las prioridades de las naciones. Hemos visto que, en el Perú, la escuela fue un espacio decisivo que, bajo el imperativo democratizador y modernizante, impulsó la desindianización del indígena (Portocarrero 1992 y Oliart 2011). Asumiendo que la escuela tiene un rol activo en el devenir nacional y sin por ello negarla como espacio de resistencia, hoy en día, la continuidad de la escuela y la industria moderna parecen haber derivado en la continuidad de la escuela y el mercado de consumo neoliberal.

Este aspecto, por los contenidos que difunden, sin duda es más evidente en textos que enseñan sobre economía, recursos naturales e incluso comunicación. Sin embargo, y de modo más implícito, considero que la enseñanza de las guerras en los textos escolares entra también en esta corriente al presentar realidades acríicas como verdades históricas. Actualmente los textos escolares continúan caracterizándose por ofrecer una realidad que no estimula la lectura crítica

de los estudiantes sino, más bien, un consumo lineal de información que contraviene los enfoques críticos⁷⁰ o interculturales⁷¹ que enuncia el Currículo Nacional. La lectura crítica genera una conciencia del otro y desnaturaliza los estereotipos, por el contrario, la acriticidad contribuye a reproducir sentidos comunes. Pareciera, por tanto, que la declaración de transformar la educación no está aún articulada con la producción de materiales de enseñanza.

Como sostiene Encarna Atienza (2007), descubrir la ideología subyacente a los textos escolares contribuye a desarrollar una competencia crítica lectora. Leer críticamente supone entrar en conflicto con creencias propias y con la de los materiales de enseñanza. En otras palabras, leer críticamente es desnaturalizar sentidos comunes y dinamizar la construcción (colectiva) de sentidos. Un lector crítico, afirma Daniel Cassany (2009), es, entre otras cosas, quien sabe que existen significados dinámicos y situados; quien dialoga y busca interpretaciones sociales. Es decir, quien no busca significados únicos y quien no queda satisfecho sólo con su interpretación personal. Ciertamente esta es una propuesta que parece contradecirse con el aprendizaje estandarizado predominante que encuentra en la construcción diversa de sentidos un obstáculo al progreso de los estudiantes.

Propia de la lógica capitalista la realidad ofrecida en los textos escolares que he analizado se queda en la superficie sin orientar a los estudiantes en el espacio y en el tiempo de modo que puedan representarse en la historia, entender el pasado y anclarse en el presente (Jameson 1989). Entendido de otro modo, la historia es presentada como una narrativa idealizada mas no como una producción cultural sujeta a relaciones de poder concretas y siempre desiguales. Dice Jameson que al interpretar o leer cualquier objeto cultural debemos pensar dialécticamente y asumir que existe una división entre consciente o superficie y algo detrás que ha posibilitado esa superficie.

⁷⁰ En el currículo se mencionan 22 veces la palabra “crítica” aludiendo al pensamiento crítico, reflexión crítica.

⁷¹ “En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, el cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género.” (Currículo Nacional 2016, 22)

La enseñanza de estas tres guerras que proveen los textos escolares volvería a los estudiantes espectadores de sucesos fragmentados, asociados a una lógica educativa que parece tender más al consumo que a la reflexión. En ese sentido el sujeto político del relato de estas guerras está ausente y la enseñanza de la historia no interpela al estudiante a querer cambiar el mundo. Siguiendo a Jameson, quien explica que el hombre posmoderno no siente alienación y no tiene urgencia de revolución, podría afirmarse que la escuela, a través de los relatos sobre la historia de nuestras guerras, está siendo un espacio de domesticación de urgencias.

Los textos escolares son siempre dispositivos culturales asociados a formas de control social y la deconstrucción de los mismos puede darnos pistas de cómo reconfigurar el orden de lo sensible, considerando sus utopías y, sobre todo, develando sus antagonismos (Jameson, 1989). Desnaturalizar sentidos comunes permite saber qué comunican los textos escolares y qué no es explícitamente presentado (Machin y Mayr, 2012) como un modo de adentrarse en la profundidad de la historia entendida. Pero también como un modo de recuperar la capacidad de mirarnos. Recientemente asistí a una conferencia de Rita Segato⁷² en la que dijo algo que me marcó a mí y creo que al resto de la audiencia: “el periodo colonial nos robó el espejo”. Es decir que nos robó la capacidad de mirarnos con lentes que no fueran occidentales.

Simbolizada como totalidad, la historia en los textos escolares reproduce el consenso de una nación y dificulta la crítica. La historia, según lo Real Lacaniano es aquello que no puede ser simbolizado ya que siempre es un texto, nunca es la realidad misma. Sin embargo, la reproducción de los relatos de las guerras parece adormecer esta característica vital como requisito para construir un discurso de nación. En este discurso lo femenino, como pensamiento, está ausente. Me permito introducir la variable femenina ya que la considero necesaria para comenzar a pensar la enseñanza y la producción de la historia fuera del sistema patriarcal, tan cercano al capitalismo, y acercarnos más a una lógica femenina, heterogénea y sin trayectorias lineales.

⁷² Conferencia Magistral Rita Segato: Mirando los fundamentalismos, género y decolonialidad desde América Latina, 20 setiembre 2018.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

ACHUGAR, Mariana y SCHLEPPEGRELL, Mary J. "Beyond connectors: the construction of cause in history textbooks". En *Linguistics and education* 16 298-318, 2005.

AMES, Patricia. "¿Libros para todos?: maestros y textos escolares en el Perú rural" en *Economía y sociedad* -- No. 46, 2002.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México df: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANNA, Timothy. "La declaración de la independencia del Perú: libertad por la fuerza". En Contreras, Carlos y Glave, Luis Miguel, eds., *La independencia del Perú ¿Concedida, conseguida, concebida?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2015.

ANSIÓN, Juan; DEL CASTILLO, Daniel y PIQUERAS, Manuel. *La escuela en tiempos de guerra: una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Centro de Estudios y Acción para la Paz: TAREA, 1992.

APPLE, Michael. "¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?" *Docencia* 13: 4 – 10, 2001.

ARENAS, Lissbeth. "Memoria visual en el Perú; Las fotografías del caso de Uchuraccay". En: *Corpus*. Archivos virtuales de la alteridad americana, 2012.

ASENCIOS, Dynnik. *La ciudad acorralada*. Lima: IEP, 2017.

ATIENZA CERESO, Encarna. "Discurso e ideología en los libros de ciencias sociales" en *Discurso y sociedad*, 1 (4), 543-573, 2007

BACK, Michele y ZAVALA, Virginia. *Racismo y lenguaje*. Faculty Published Works. 1, 2017. <http://opencommons.uconn.edu/facpubworks/1>

BARREG, Maruja. *El mundo al revés*. CLACSO, 2001.

BARTHES, Roland. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós, 1986.

BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona : Gustavo Gili, 1974.

BIONDI, Juan José y ZAPATA, Eduardo. *El discurso de sendero luminoso: contratexto educativo*. Lima: CONCYTEC, 1989.

BONILLA, Heraclio. "El problema nacional y colonial del Perú en el contexto de la guerra del Pacífico" en *Revista Histórica* Vol. 3, Núm. 2, 1979

BURGA, Manuel. "Para qué aprender historia en el Perú". Lima: Derrama magisterial, 1993

BURR, Vivien. *Social Constructionism*. Segunda edición. Londres / Nueva York: Routledge, 2003.

CALMET, Lilia y GIESECKE, Margarita. *Perú siglo XX*. Lima: Bruño, 1998

CASSANY, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*, 2009. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf / consultada el 20 enero 2018.

CASTILLO MORALES, Juan. *Historia del Perú 3*. Lima: Jalsa, 1983.

CASTILLO MORALES, Juan. *Historia del Perú 4*. Lima: Bruño, 1994.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN. HATUN WILLAKUY. Versión abreviada del informe final de la comisión de la verdad y reconciliación. Lima, 2004.

CONTRERAS, Carlos / CUETO, Marcos. *Historia del Perú Contemporáneo*. Lima: IEP, Fondo Editorial de la PUCP y Centro de investigación de la Universidad del Pacífico, 2013.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets editores, 2008.

CHATTERJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Lima: IEP, CLACSO, SEPHIS. (Lecturas contemporáneas, 6), 2007.

CHIRINOS, Rocío y PALACIOS, María Luisa. *Historia del Perú 4*. Lima: Tercer Milenio, 1997.

CHOCANO, Magdalena. "Identidad, historia y utopía". En MINISTERIO DE CULTURA / Pablo Sandoval y José Carlos Agüero eds., *Serie diversidad cultural 4: Racismo y etnicidad*. Cusco: Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco Subdirección de Interculturalidad Fondo Editorial, 2014.

DEGREGORI, Carlos Iván. *El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayacucho 1969-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2013.

DEGREGORI, Carlos Iván. *Sociedad Rural y Violencia política: los nuevos escenarios. Debate Agrario : Análisis y Alternativas*. No. 13 (ene.-mayo 1992).

DENEGRI, Francesca y HIBBET, Alexandra. *Dando cuenta: estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016.

DEPARTAMENTO DE EDICIONES DE SANTILLANA. *Historia, Geografía y Economía 3*. Lima: Santillana, 2015.

DEPARTAMENTO DE EDICIONES DE SANTILLANA. *Historia, Geografía y Economía 5*. Lima: Santillana, 2015.

DEPARTAMENTO DE EDICIONES SM. *Historia, Geografía y Economía 4*. Lima: Ediciones SM, 2016.

DEPARTAMENTO DE EDICIONES SM. *Personal Social 5*. Lima: Ediciones SM, 2016.

DEPARTAMENTO DE EDICIONES SM. *Personal Social 6*. Lima: Ediciones SM, 2016.

DRINOT, Paulo. *La seducción de la clase obrera. Trabajadores, raza y la formación del Estado peruano*. Lima: IEP, Ministerio de Cultura, 2016.

DRINOT, Paulo. *Ciberlugar de memoria: la guerra del pacífico (1879-1884) en la era global de youtube*. Hueso Húmero 60, 2013. Consultado en <https://paulodrinot.files.wordpress.com/2013/02/ciberlugar-de-memoria.pdf>

DE LA CADENA, Marisol. “El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú”. En MINISTERIO DE CULTURA / Pablo Sandoval y José Carlos Agüero eds., *Serie diversidad cultural 5: Racismo y etnicidad*. Cusco: Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco Subdirección de Interculturalidad Fondo Editorial, 2014.

EAGLETON, Terry. *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós, 1997.

ESPINOZA, Manuel. *Historia del Perú en el proceso americano y mundial*. Lima: Ediciones Quipu, 1993.

ESCALANTE, Carmen y VALDERRAMA, Ricardo. *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 1979.

FAIRCLOUGH, Norman. “Approaches to Discourse Analysis”. En *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press. 12-36, 1992.

FLORES GALINDO, Alberto. “Independencia y clases sociales”. En Contreras, Carlos y Glave, Luis Miguel, eds., *La independencia del Perú ¿Concedida, conseguida, concebida?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2015.

GELL, Alfred, *Art and Agency: an anthropological theory* Oxford: Clarendon Press, 1998

GOLDBERG, Theo David. *The Racial State*. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

GONZÁLEZ PRADA, Manuel. *Discurso en el politeama*. En <http://www.voltairenet.org/article120667.html>

GRUPO EDITORIAL NORMA. *Personal Social 3*. Lima: Grupo Editorial Norma, 2010.

GUEVARA ESPINOZA, Antonio. *Historia del Perú 3*. Lima: Editorial Bruño, 1983.

HALL, Stuart. “Introduction”. En *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage Publications, 1997

JAMESON, Frederic. *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989

KLARÉN, Peter. *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2015.

KRISTEVA, Julia. Poderes del Horror (Pouvoirs de l'horreur) Traducción de Nicolás Rosa, Editorial Siglo XXI. Capítulo 1. Nombre de la traducción castellana: "Poderes de la perversión", Madrid, España, 1988. Edición original: Editions du Seuil, París, 1980.

LEONARDINI, Nanda. IDENTIDAD, IDEOLOGÍA E ICONOGRAFÍA REPUBLICANA EN EL PERÚ. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXV 740 noviembre-diciembre, 2009.

MACHIN, Davis y MAYR, Andrea. *How to do Critical Analysis Discourse. A multimodal Introduction*. Londres: Sage, 2012.

MACERA, Pablo. *Historia del Perú: Independencia y República*. Lima: Editorial Bruño, década del 90.

MANRIQUE, Nelson. "Campesinado, guerra y conciencia nacional" En *Revista Andina* 7, año 4, Julio 1986.

MC Evoy, Carmen. *La utopía republicana. Ideales y realidades en la formación de la cultural política peruana (1871-1919)*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017

MÉNDEZ, Cecilia. "Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú." En Documentos de Trabajo N° 56. IEP: Lima, 1996.
tomado de: www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

MÉNDEZ, Cecilia. *Las paradojas del autoritarismo: ejército, campesinado y etnicidad en el Perú*, siglos XIX al XX. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 26, Quito, septiembre 2006, pp. 17-34 © Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.

MENDEZ, Cecilia. "San Martín no debe estar en el centro de la memoria de la Independencia" en Diario la República 28 de julio 2016. Consultado el 27/08/2018

MÉNDEZ, Cecilia y GRANADOS, Carla. "Las guerras olvidadas del Perú: formación del estado e imaginario nacional". En *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 20, n. 42, p. 57-71, jun 2012.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político. Comunidad, Ciudadanía, Pluralismo, Democracia radical*. Barcelona: Paidós, 1999.

OLIART, Patricia / PORTOCARRERO, Gonzalo. *El Perú desde la Escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.

OLIART, Patricia. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú* Lima: Instituto de Estudio Peruanos/ Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, 2011.

OTEIZA, Teresa. "Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media." *Discurso y sociedad* Vol 3(1) pp 150-174, 2009.

POOLE, Deborah y ROJAS, Isaías. *Memorias de la reconciliación: fotografía y memoria en el Perú de la posguerra*, 2010 en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-72/poolerojas>

PONS MUZZO, Gustavo. *Historia del Perú. El Perú Contemporáneo*. Lima: Editorial Universo, 1961

PONS MUZZO, Gustavo. *Historia del Perú / La cultura peruana*. Lima: Editorial Universo, década del 70 (aprox.)

PONS MUZZO, Gustavo. *Compendio de Historia del Perú*. Lima: Editorial Universo, década del 80 (aprox.)

PONS MUZZO, Gustavo. *Historia del Perú 3*. Lima: Librería, distribuidora bazar San Miguel, década del 80 (aprox.)

PORTOCARRERO, Gonzalo. "Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino" en *Debates en Sociología* N°17, 1992

PORTOCARRERO, Gonzalo. *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2009.

PORTOCARRERO, Gonzalo. "El fundamento invisible: función y lugar de las ideas racistas en la República Aristocrática". En Panfichi H, Aldo y Portocarrero S, Felipe eds., *Mundos interiores: Lima 1850-1950*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014

SONTAG, Susan. *Ante el dolor de los demás*. Santillana Ediciones Generales S.L: España, 2003.

SPIVAK, Gaytri. "Subaltern talk" En: *The Spivak reader*. Edited by Donna Landry and Gerald Maclean. New York: Routledge, 1996.

UBILLUZ, Raygada, Juan Carlos. ¿Nuevos sujetos subalternos? ¡No en la nación cercada! Del "Informe sobre Uchuraccay" de Mario Vargas Llosa a Madeinusa de Claudia Llosa *Iberoamericana*, X, 37 (2010), 135-154

UCCELI, Francesca, AGÜERO, José Carlos, PEASE, María Angélica y PORTUGAL, Tamia. *Atravesar el silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2017.

VAN DIJK, Teun A. (coord.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. "The representation of social actors". En Caldas-Coulthard, C.R & Coulthard, M (Eds) *Text and reading practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Londres: Routledge, 1996

VILLALOBOS, Sergio. Chile y Perú. La historia que nos une y nos separa 1535-1883. Santiago de Chile: Editorial universitaria, 2002

VICH, Víctor. *Poéticas del duelo*. Lima: IEP, 2015

VICH, Víctor. El caníbal es el otro: Violencia y cultura en el Perú contemporáneo. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2017.

VICH, Víctor. "El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso" En *Crítica y Emancipación*, (3): 155-168, primer semestre 2010

ZAVALA, Virginia y ZARIQUIEY, Roberto. "Yo te segrego a ti porque tu falta de educación me ofende": una aproximación al discurso racista en el Perú contemporáneo". En van Dijk, Teun ed., *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.

ZAVALA, Virginia y BACK, Michele. *Racismo y lenguaje*. Lima: PUCP – Instituto de Democracia y Derechos Humanos, 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. "Los 7 velos de la fantasía". En *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI, 1991

ŽIŽEK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. México D.F: Siglo XXI, 1992.

ŽIŽEK, Slavoj. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ŽIŽEK, Slavoj. *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Consultas en internet:

Juan Javier Salazar: El último cuartucho
El último cuartucho de Juan Javier Salazar:
<https://www.youtube.com/watch?v=pIXsvxS2foo>

Artículo Antonio Zapata en la República:
<http://larepublica.pe/19-01-2014/antonio-zapata-las-historias-de-cooperacion-entre-peruanos-y-chilenos-no-se-resaltan-se-ocultan>

<https://ojo-publico.com/740/minedu-elabora-material-escolar-que-omite-violaciones-de-derechos-humanos-desde-las-ffaa>

Sobre Comisión de Educación del Congreso de la República:
<https://elcomercio.pe/politica/paloma-noceda-historia-escrita-caviar-noticia-475213>

http://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/libros/Legislacion_Heroes_Nacionales

Perú Emprende:

<https://www.facebook.com/pg/peruemprendeoficial/posts/>

Artículo Cecilia Méndez:

https://www.google.com/url?q=https://larepublica.pe/politica/959295-san-martin-no-debe-estar-en-el-centro-de-la-memoria-de-la-independencia&sa=U&ved=0ahUKEwi4m6m93K3hAhUjVt8KHTiBDjAQFggUMAU&client=internal-uds-cse&cx=013803619059868835650:ri6kzichbws&usg=AOvVaw0z7yVnvLvEaqNINN5hgFz_



ANEXOS

Guía de preguntas para entrevistas

Estudiantes y docentes:

1. ¿Por qué le parece importante el aprendizaje de esta guerra en la escuela?
2. ¿Qué le contaría a un compañero/a sobre esta guerra?
3. ¿De modo general, qué opina sobre esta unidad de aprendizaje? Sobre el modo en que está presentada (con textos e imágenes). Sobre el modo en que está subdividida/organizada la unidad. Revisándola, ¿qué sobre sale?, ¿qué predomina en esta unidad?
4. ¿Qué le parece interesante sobre la manera en que está relatada esta guerra? ¿Qué falla? Señalar partes. ¿Qué le llama la atención? ¿En qué se diferencia a la edición anterior?
5. ¿Qué imagen llama tu atención? ¿Le ayuda a entender mejor el texto? ¿De qué manera? ¿Qué piensa al ver estas imágenes? ¿Puede describir alguna que le guste? ¿Cómo se relaciona con las leyendas?
6. ¿Sigue el texto o toma/complementa con otros contenidos y recursos? ¿Cuáles? ¿Láminas?
7. ¿Qué me puede decir de los personajes y los hechos representados? ¿Cuáles considera los más relevantes? ¿Entonces, cuál es el tema central de esta unidad? ¿Qué pasaría si San Martín no fuese central, podríamos seguir hablando de independencia? ¿Qué tema o personaje cree que debería ser más central/protagónico?
8. ¿Los estudiantes pueden seguir el texto con facilidad? ¿Le parece que es adecuado para su nivel de lectoescritura? ¿Cómo resuelve posibles dificultades?
9. ¿Con qué hechos y/o personajes conectan más los estudiantes?
10. ¿Qué quiere/busca que los estudiantes aprendan con sobre este periodo? ¿Qué aprendizajes quiere fijar? ¿Qué idea de nación cree que esta unidad deja en ellos? ¿Es la misma que usted busca?
11. ¿Qué puede pensar el lector sobre el Perú luego de leer el texto? ¿Qué idea se lleva del Perú?
12. ¿Qué piensa que es imprescindible/indispensable contar sobre este periodo? ¿Qué no es tan imprescindible? ¿Por qué?
13. ¿Qué tiene que ver esta guerra con nuestra actualidad?
14. ¿Cómo le enseñaron a usted este periodo en la escuela? ¿Cómo ha cambiado?

Autores y Editoriales:

Producción:

1. ¿Podría contarme un poco sobre el proceso de producción de un texto escolar? Es decir, desde la convocatoria del Minedu hasta el proceso interno y las distintas instancias por las que pasa la elaboración de un texto escolar.
2. ¿Los textos para colegios privados son diferentes a los de escuelas públicas? ¿En qué sentido?
3. Para el texto de 3ero de secundaria sobre la independencia, ¿qué lineamientos o requerimientos, a nivel de contenido, le dio el Minedu? ¿Qué pautas dieron ustedes a los autores? ¿Qué libertades y restricciones considera que tuvieron?
4. ¿Qué lineamientos les dio el Minedu para el texto de 5to de secundaria sobre el conflicto armado interno? ¿Qué libertades y restricciones considera que tuvieron? ¿Qué pautas dieron ustedes a los autores?
5. ¿Hubo algo que diferenció ambos procesos? ¿Podría comentarlo?

Ediciones anteriores

6. ¿Qué distingue la unidad donde se aborda la independencia de anteriores? ¿Qué información nueva se ha incluido? ¿Ha variado el enfoque? ¿De qué modo?

Contenidos

7. ¿Cómo está organizada la información?
8. ¿Qué ideas distinguen a la unidad dedicada a la independencia? ¿Qué ideas buscaban ustedes y el ministerio reforzar o aclarar? ¿Qué información y personajes eran para ustedes indispensables? ¿Hay algún tema, hecho, enfoque que no pudieron incluir que te parece importante? ¿Qué ideas crees que el estudiante/docente puede llevarse luego de leerla?
9. ¿Qué ideas distinguen a la unidad dedicada a la violencia política? ¿Qué ideas buscaban ustedes y el ministerio reforzar o aclarar? ¿Qué información y personajes eran para ustedes indispensables? ¿Hay algún tema, hecho, enfoque que no pudieron incluir que te parece importante? ¿Qué ideas crees que el estudiante/docente puede llevarse luego de leerla?
10. ¿Me podrías comentar un poco sobre los actores sociales representados?
11. ¿Me podrías comentar un poco sobre la selección de imágenes para la unidad sobre la violencia política? ¿Cómo eligieron las imágenes? ¿Compraron los derechos? ¿El presupuesto condiciona la elección de imágenes?
12. ¿Hace cuánto que abordan la violencia política en los textos? ¿Cómo han ido variando los contenidos presentados? Debe ser complejo, ¿cómo ha sido el diálogo con el minedu sobre este tema?

Opinión/subjetivo

13. ¿Qué buscan que los estudiantes aprendan en el estudio de cada una de estas guerras?
¿Qué ideas de nación crees que se llevan con cada una? ¿Con ambas?

14. ¿Recuerdas cómo te enseñaron el periodo de la independencia?

Usos y reedición de textos:

15. ¿Saben sobre el uso de los textos en aula?

16. ¿El próximo año reeditan los textos? ¿Qué cambios habrá en el tratamiento de estas guerras?

