

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



La construcción de la memoria histórica en el Currículo Nacional – V ciclo

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO
DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTOR:

María Isabel Olivera Pizarro

ASESOR:

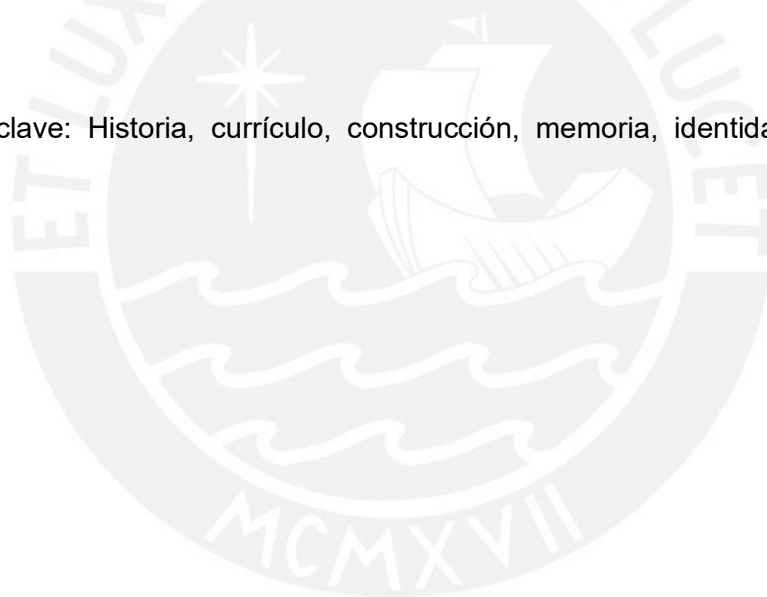
Mariana Gisella Montes Bravo

Diciembre, 2019

Resumen

En el marco de la línea de investigación Curricular, el objetivo general de esta tesina es conocer la construcción de la memoria histórica en el Currículo Nacional V ciclo. Dentro del Currículo Nacional existen diversas estructuras como: Estándares, enfoques transversales, etc. El enfoque de investigación de la presente tesina será el cualitativo, ya que se analizan los datos, a fin de extraer información, para la investigación. Utiliza la metodología de análisis cualitativo, a través del AC (análisis crítico del lenguaje). En ese sentido, se reconoce que existe un paratexto literal y otro tácito. Esta información tácita ha sido mencionada por diversos autores como el currículo invisible. En concordancia con lo señalado, los resultados de esta tesina invitan a conocer la memoria histórica y el Currículo Nacional. Es decir, se busca que el (la) docente y población en general pueda conocer los lineamientos del currículo respecto a constructos como identidad, memoria histórica nacional, etc.

Palabras clave: Historia, currículo, construcción, memoria, identidad, educación, primaria.

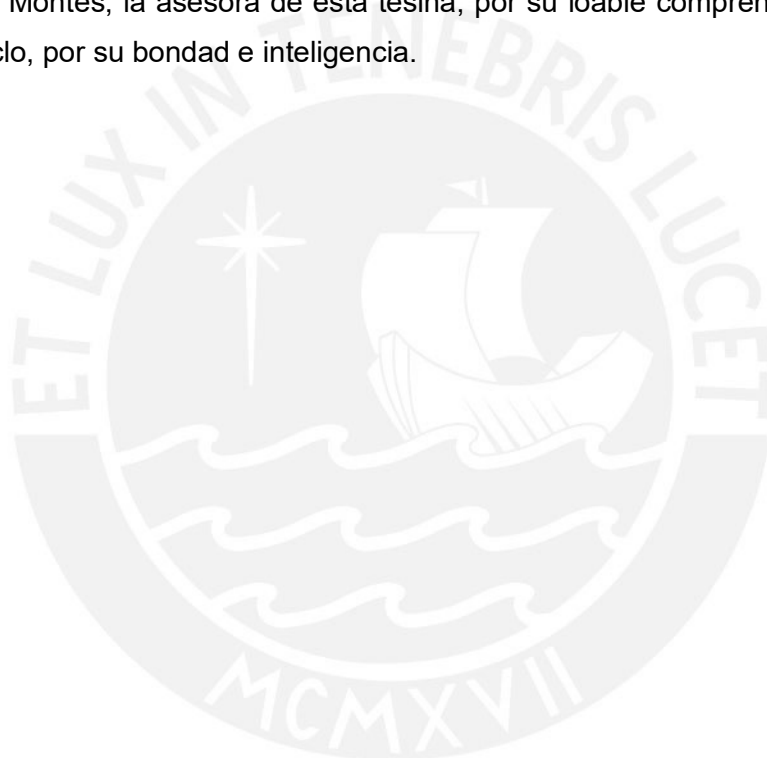


Agradecimiento

A Estela y Gonzalo, las luces de mi vida, que construyeron las bases de mi perseverancia y mis logros.

A Jimmy Jabo Maguiña, un gran representante de la ciudad de La Amistad, por su cultura, amabilidad y altruismo. Su presencia en mi historia se configura en un hito relevante, para valorar la poesía y la hermenéutica de los textos.

A Mariana Montes, la asesora de esta tesina, por su loable comprensión a lo largo de este ciclo, por su bondad e inteligencia.



Presentación

Se presenta la tesina titulada: Construcción de la memoria histórica en el Currículo Nacional - V ciclo. La línea de investigación a la que pertenece el tema de la tesina es Currículo y didáctica. El interés por realizar esta investigación es conocer la memoria histórica, que se difunde en el Currículo Nacional. Por ello, se eligió este tema, pues permite conocer las construcciones de la memoria histórica en el área de personal social (V ciclo) del Currículo Nacional. La tesina fue realizada, en el marco del curso: Investigación y práctica educativa 8: Acción reflexiva y transformación.



Índice

Agradecimiento	II
Presentación	III
Resumen.....	IV
Índice.....	V
Introducción.....	VII

CAPÍTULO 1: MEMORIA HISTÓRICA Y SU CONSTRUCCIÓN

1.1. Conceptos asociados a memoria histórica y su construcción	2
1.1.1. <i>Definición de la construcción de la memoria histórica e implicancias</i>	3
1.1.2. <i>Memoria histórica</i>	5
1.1.3. <i>Memoria colectiva</i>	6
1.1.4. <i>Memoria internacional</i>	7
1.1.5. <i>Memoria política</i>	7
1.2. Teorías de la memoria histórica: grandes relatos	8
1.2.1. <i>Relatos nacionales</i>	8
1.2.2. <i>Relatos internacionales</i>	9
1.3. Agentes que influyen en la construcción de la memoria histórica.....	10
1.3.1. <i>El estado</i>	10
1.3.2. <i>La escuela y los enfoques curriculares</i>	11

CAPÍTULO 2: Construcción de la memoria histórica en los elementos del currículo nacional

2.1. Construcción de la memoria histórica en el V ciclo desde los enfoques transversales	15
2.1.1. <i>Enfoque de Derechos</i>	16

2.1.2. <i>Enfoque Inclusivo o Atención a la Diversidad</i>	17
2.1.3. <i>Enfoque igualdad de género</i>	18
2.1.4. <i>Enfoque ambiental</i>	19
2.1.5 <i>Enfoque igualdad de género</i>	18
2.1.6 <i>Enfoque de orientación al bien común</i>	20
2.1.7 <i>Enfoque búsqueda de la excelencia</i>	20
2.2 Construcción de la memoria histórica en el V ciclo desde las competencias de personal social.....	21
2.2.5 <i>Construye su identidad</i>	21
2.2.6 <i>Convive y participa democráticamente</i>	22
2.2.7 <i>Construye interpretaciones históricas</i>	25
2.2.8 <i>Gestiona responsablemente el ambiente y el espacio</i>	25
2.2.9 <i>Gestiona responsablemente los recursos económicos</i>	26
Conclusiones.....	27
Referencias bibliográficas	28

Introducción

La presente tesina lleva por título: Construcción de la memoria histórica en el Currículo Nacional - V ciclo. La motivación para realizar esta investigación fue conocer la memoria histórica que se expone en el Currículo Nacional. Por ello, se analizan los sustentos históricos y epistemológicos en el Currículo Nacional- área personal social (V ciclo). Por consiguiente, surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la importancia de la memoria histórica en el currículo nacional- en el V ciclo de la EBR? Conocer la memoria histórica es importante, porque el pasado permite entender al presente, a través de la investigación, incorporando la noción de causalidad. Asimismo, la memoria histórica permite conocer el rol del sujeto y de las organizaciones en la construcción de su nación o estado. Por otro lado, los documentos institucionales legitiman la memoria histórica, por ello en la presente tesina se realizará el análisis del Currículo Nacional, sección personal social (V ciclo). En ese sentido, el impacto de esta investigación será académica, ya que se evaluará si la información del Currículo Nacional influye en la construcción de la memoria histórica y desde qué postura se construye el texto. Esta tesina cuenta con dos capítulos. El primer capítulo, Memoria histórica y su construcción, en la que se nombra detalladamente la definición del término, los conceptos asociados a la construcción de la memoria histórica, además se da a conocer su importancia. El segundo capítulo, Construcción de la memoria histórica en los elementos del Currículo Nacional V ciclo, se analizan los paratextos del Currículo Nacional que inciden en la elaboración de la memoria histórica, por ende, se analiza con rigurosidad el área de personal social V ciclo, además de otros elementos del currículo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL - V CICLO

CAPÍTULO I MEMORIA HISTÓRICA Y SU CONSTRUCCIÓN

Desde épocas remotas, las comunidades han buscado resguardar su memoria histórica. Desde la cueva de Altamira, España, donde dibujaron a los animales que cazaban, convirtiendo a la pintura en un recurso, para dar conocer a sus descendientes, las características de su labor y las armas que utilizaban para cazar, tal como lo señaló Romanillo en 1998.

A sí como la pintura las tradiciones orales, se hacían cada vez más complejas, pero sin dejar de cumplir su rol: transmitir de generación en generación la información de los hechos sucedidos. Desde las artes y otras tradiciones han buscado resguardar su pasado histórico, desde sus propias interpretaciones. Así, las batallas más relevantes para una cultura, en determinados lugares como Grecia, fueron convertidas en cantos y epopeyas.

Con la invención de la escritura 40000 ac. Las sociedades obtuvieron un recurso fundamental, para resguardar su memoria histórica. Sin embargo, las sociedades ágrafas continuaban utilizando la tradición oral, para resguardar su historia. Con la invasión española en 1492, el continente americano sufre los estragos de epidemias, conflictos bélicos. Además, de la imposición de tradiciones, religión e idioma. Que cambiaron radicalmente el modo de vida de los nativos americanos.

Por ello, en este capítulo se tratará sobre el significado del término construcción histórica, además de otras nociones como: memoria histórica, memoria nacional y memoria política. Asimismo, sobre la importancia de la tradición histórica oral, pues sendos pueblos fueron ágrafos. Además, del análisis que lo que configuraba las culturas ágrafas para la cultura occidental. Sedas culturas ágrafas sufrieron los estragos de una memoria histórica que no los trataba como seres humanos con derechos. Según Gili (2014), durante el siglo XIX se consideraba que las tradiciones orales no eran un insumo para el análisis histórico, expresando así un sesgo tácito de exclusión a la historia a las sociedades ágrafas.

1.1. CONCEPTOS ASOCIADOS A MEMORIA HISTÓRICA Y SU CONSTRUCCIÓN

Se entiende por el término construcción a una idea que influye en la realidad, tal como lo señaló Foucault (1976). Esta abstracción intenta explicar un determinado hecho o costumbre, por ejemplo, cantar el himno nacional por motivos patrióticos. Así la memoria histórica está construida, a partir de nociones acerca de los hechos históricos reales. Estas construcciones se encuentran en lenguaje, las representaciones artísticas y en las estructuras creadas por la sociedad. También, se puede reflejar en el plano concreto, por ejemplo, monumentos para conmemorar el patriotismo. Por ello, la definición acerca de construcción, memoria histórica, hechos históricos son necesarios para ser más objetivos al momento del análisis histórico.

1.1.1 Definición de construcción de la memoria e implicancias

El término construcción de la memoria histórica suscitó notables discrepancias entre los historiadores, filósofos y sociólogos, especialmente porque implica la selección de hechos y procesos socio histórico, que están políticamente influenciados por los grupos de poder. Según Arenas (2013), una construcción de la memoria histórica implica la selección de datos de los hechos históricos. Ahora bien, Castro (2007), señaló que la construcción de la memoria histórica implica que son creaciones, a partir de unas observaciones de un suceso dado. A través, del lenguaje la historia se convierte en palabras y esto en constructos, que se van trasmitiendo de generación en generación. Ahora bien, Castro (2007), señaló que toda construcción de la memoria histórica está en continuo cambio, pues las concepciones y valoraciones sobre el pasado se van modificando, a través del tiempo.

Tanto Arenas (2013) como Castro (2007), señalan que la definición de construcción de la memoria histórica está influenciada, por las instituciones educativas de prestigio. La clara distinción entre lo académico y lo no académico, característica de la modernidad, excluyó a determinados grupos de la construcción de la memoria internacional en el siglo XIX, tal como lo señaló Arenas en 2013. Sin embargo, con el advenimiento de la postmodernidad, se configuraron nuevos estándares de lo

histórico, permitiendo el análisis de las fuentes orales, en favor de la memoria colectiva de los grupos minoritarios, tal como lo señaló Castro en 2007.

Según Rock (2016), la construcción de la memoria histórica está influenciada por la tradición oral. Debido a que, la oralidad fue por excelencia el sistema de interacción de las comunidades ágrafas. Por consiguiente, según Gili (2014), las narraciones de los declarantes fueron relevantes, para la construcción de la memoria histórica, debido a que no contaban con documentos escritos para transmitir la información. A pesar de, la importancia de la tradición oral, según Arenas (2013), en el siglo XIX se desprestigió el uso del análisis de fuentes orales para la construcción de la memoria histórica y se privilegió el análisis masivo de los documentos.

Mass y Nora (2007), señalaron la importancia de escuchar a las minorías especialmente a las comunidades ágrafas o de otra lengua, sin embargo, advierten, no se debe generar una historia que sólo considere a un sector de la población. En esa misma línea, según Calero (2003), cada grupo social construye su interpretación histórica de acuerdo a sus intereses y valores. Sin embargo, también, Calero (2003), menciona que no se debería desvalorizar la opinión de las víctimas de la violencia sistemática, pues de lo contrario solo se estaría atendiendo al olvido utilitarista en detrimento de la historia.

Por otro lado, Según Andrzej (2007), la construcción de la memoria histórica no debería considerar el relato individual, pues en sendos casos no superan lo anecdótico y carecen del análisis sistemático de la formación histórica. Sin embargo, para Roldán (2013), el testimonio individual se convierte en un insumo para la construcción de la memoria histórica. En el caso de sucesos históricos violentos, la construcción de la memoria histórica debe de pasar por varios procesos, Roldán (2013).

Por ello se sugiere analizarlas construcciones acerca de la historia, en lo posible, caso por caso, reconociendo que no solo el individuo es influido por la sociedad, sino también la sociedad es influida por el sujeto, tal como lo expresó Fleming y Ansaldo, 2019. En concordancia con ello, según (Shevel 2011), en cada caso, se debe reconocer los sentimientos que traen consigo, el derecho a la verdad, la administración de justicia, la reparación de daños, entre otros mecanismos que permitan la verdad y la concordia.

Según Gómez (2015), para conocer una memoria histórica más cercana a la verdad es necesario analizar los documentos, pues la fuente donde provengan permite deducir el interés por el cual fue creado. Asimismo, según Myslivets y Romanov (2018), señalaron que los documentos institucionales legitiman la memoria histórica, es decir que no solo dan a conocer un hecho sino implícitamente brinda el respaldo a una postura. Según Mass y Nora (2007), la memoria histórica debe ser construida en un marco de investigación y sin intromisión de los políticos, pues según Carretero (2007), a partir de la selección de hechos, se escoge las interpretaciones más pertinentes con el sistema gobernante.

Ahora bien, según (Hepworth 2019), en circunstancias límite o extremas, sólo puede existir una interpretación de la memoria histórica con la finalidad de crear un discurso políticamente correcto. Así, Andrzej (2017), señaló que las consecuencias de difundir una pseudo interpretación histórica son los conflictos sociales que generan en el contexto real, especialmente en países donde la democracia es un sistema incipiente.

Si bien existen autores que sugieren una construcción de la memoria histórica, desde el campo de las humanidades y de modo cualitativo. Otros autores consideraron que el análisis de la construcción de la memoria histórica, desde un solo campo es mermar la complejidad de los hechos históricos. Según Andrzej (2017), la construcción de la memoria histórica no solo se debe basar en el análisis cualitativo de los documentos, sino en el análisis de datos cuantitativos, pues en la actualidad es pertinente no perder la actitud empírica y científica. Así, según Andrzej (2017), si se quiere formar un constructo histórico más cercano a la verdad, se debería de dejar de citar unos a otros y realizar una investigación cuantitativa, sobre los temas económicos, militares e históricos. Considerando los argumentos de los mencionados autores, se requiere realizar una investigación tanto cuantitativa como cualitativa, para realizar conjeturas sobre un hecho histórico. En tal sentido, una investigación que solo considere una metodología y no la otra estaría sesgando la interpretación histórica.

1.1.2. Memoria histórica

Según Bodnar (2000), la definición de memoria histórica refiere a los significados creados, a partir, de los hechos socialmente relevantes. En concordancia con ello, según Erice (2008), la memoria histórica es el recuerdo oficial, relacional, integrador de los hechos históricos. Por otro lado, para Nikiforov (2017), desde un punto de vista más epistemológico, la memoria histórica es la ciencia que permite entender al presente, a través del pasado, incorporando la noción de causalidad.

La definición de memoria histórica genera diversas controversias, porque se le asocia a la política y al civismo, tal como lo señaló Erice (2008). Sumado todo ello, al uso indiscriminado del término, memoria histórica, en los ámbitos no académicos generan la masificación de diversas connotaciones, Erice (2008). Ahora bien, las pseudo construcciones asociadas a memoria histórica, no deben de invalidar los términos asociados a ella. Así, entre los conceptos confluyentes a memoria histórica se encuentran: memoria colectiva o memoria política.

1.1.3 Memoria colectiva

Por memoria colectiva, se entiende a la construcción de un relato histórico, para un determinado grupo social. Así, la memoria colectiva es la construcción subjetiva y sesgada de un hecho histórico, tal como lo señaló Putnam, Loss, Soter y Roediger (2018). Sin embargo, para Shevel (2011), la memoria colectiva es un elemento que refleja la identidad de una cultura y que sendas veces es pacifista y regionalista. En ese sentido, la memoria colectiva es distinta a la memoria nacional, ya que considera solo a un determinado grupo social.

Al pensar en historia, también se piensa en el colectivo y el respeto por otra cultura diferente al del sujeto. En ese sentido, la eficacia de políticas que permitan la diferenciación es una que defiende en primera instancia la distinción con el otro y el encuentro con el otro. Ahora bien, en la actualidad y en pasado ha existido una multiculturalidad restringida, es decir, la propagación extremista de la memoria

colectiva convirtiéndose así en chauvinismo, donde el otro ajeno a la cultura es considerado como un ser inferior o hasta el extremo de poner en duda su dignidad humana, como en los casos de los judíos en el holocausto (Gruoso 2003). Surge entonces la pregunta, ¿Qué debe hacer un estado cuando su población es tan disímil una de otra en concepciones de vida y religión ?, además, es importante preguntarse si es posible la convivencia pacífica y la no violencia estructural.

Según Galtung (1989) la violencia estructural se configurado, en primera instancia desde la memoria colectiva. Ello, se muestra cuando se implanta separaciones expresiones como “los de arriba” aquellos que son considerados como las personas que pueden ejercer poder sobre otras; por otro lado, “los de abajo” aquellos que pueden ser los sujetos que obedecen a los sujetos de mayor poder adquisitivo u otro tipo de adquisición valorado por la cultura. Para lograr mantener el control social o el “estatus quo” se utilizan fuerzas de control social como la segmentación: Utilizan los medios de comunicación, para brindar una información muy parcializada, siempre buscando el beneficio de su grupo social. Otra fuerza de control social es la marginación, se expresa a través de la discriminación a los colectivos y que tiene como fin evitar la escala social. Además, otro poder en detrimento de la historia humana es la fragmentación que evita la unión. Por ello, se requiere comprender que la historia es una configuración de procesos sociales, que suman los rasgos de las concepciones con los hechos. Dado que, todo hecho histórico involucra a personas, sus intereses, concepciones e interpretaciones de los hechos que explican las circunstancias actuales.

Por ende, la memoria colectiva debe valorar los constructos históricos del grupo, tanto de una región o de un pueblo. Sin embargo, la memoria colectiva no debe segar y configurar patrones de discriminación. Pues, solo llevaría a la violencia estructural o a un determinado conflicto bélico. En síntesis, la memoria colectiva debe reconocer que cada cultura presenta construcciones positivas como negativas y que ello nace incluso desde la propia humanidad, de cada persona que vive o ha vivido, tal como lo señaló Galtung (1989).

1.1.4 Memoria Internacional

La memoria internacional es aquella que recuerda, los hechos históricos desde una perspectiva macroestructural, tal como lo señaló Galtung (1989). Ahora bien, se precisa reconocer la importancia de la historia internacional que muestra un rasgo de pensamiento liberal y humano como cuando se firmaron acuerdos en Québec. En el acuerdo se suscribe la necesidad de recordad historia de la humanidad y los conflictos bélicos, con la finalidad de prevenir una posible guerra nuclear. En este sentido, el baje cultural de la memoria histórica internacional debe ser defendida y afirmada por los organismos internacionales, con la finalidad de promover una convivencia pacífica.

1.1.5. Memoria Política

Según Muñoz (2010), en la memoria política se analiza la historia, desde los sucesos que implicaron directamente a los gobiernos, a su estructura y su sistema. Por ello, la memoria política permitiría recopilar y analizar la información histórica, que se encuentran en instituciones como las castrenses, tal como lo indicó Muñoz (2010). Por otro lado, según Tovar (2019), se entiende a memoria política al discurso creado por el régimen gobernante, este constructo se caracteriza por ser impuesto e unívoco. Por consiguiente, Muñoz (2010), recomendó que se analicen los documentos históricos y las versiones actuales de las instituciones, para conocer cuánto se ha avanzado en la apertura a nuevas posturas en una cultura democrática. Asimismo, el análisis de la memoria política deberá considerar las versiones de los grupos que se vieron involucrados en un determinado conflicto armado, por ejemplo, el grupo de los militares, los policías, que a través de la historia fueron perdiendo sus derechos inclusive a la huelga. Por ende, la memoria política deberá ser analizada desde los paradigmas de Michael Foucault de individuo, grupo, estructura y poder.

1.2. Teorías de la memoria histórica: grandes relatos

La memoria histórica está conformada por elementos como los relatos nacionales y los relatos internacionales. A su vez, los relatos nacionales también pueden comprender los elementos de una perspectiva de nación o de región.

1.2.1 Relatos nacionales

Para Sanz (2014), los relatos nacionales como la historia nacional, sería una subcategoría, respectivamente, de los relatos internacionales y de la historia internacional. Sin embargo, para Habermas (1998), los relatos nacionales, son constructos propios que reflejan la cultura de un determinado lugar. Además, para Habermas (1998), los relatos nacionales benefician a la edificación del patriotismo, pues ayuda a crear el sentido de pertenencia, a partir de la identificación, histórica, literaria y lingüística. Asimismo, según Adorno (1950), el individuo al desarrollar su nacionalidad reconocerá los otros relatos que no le son comunes, así, cuanto más se asemeje el relato de la nación extranjera a la propia existirá mayor probabilidad de intercambio comercial.

Si bien los relatos nacionales ayudan a construir el patriotismo, también, sendas veces estos fomentan discursos altisonantes y segregantes fomentando así el chauvinismo. Entendiéndose chauvinismo como, la exacerbación del patriotismo en desmedro de todo lo concebido como extranjero, tal como lo señaló Adorno (1950). En esa misma línea, para Bar (1994), el chauvinista no considera a la persona como individuo, sino como sujeto determinado por el país o nación de donde proviene. Además, según Adorno (1950), el chauvinista asume una actitud de ataque considerando al extranjero como adversario. En ese sentido, se entiende al chauvinismo como una actitud segregante que favorece a un estado o nación y busca la dominación de otro estado o nación.

Según Putnam et. al (2018) los relatos nacionales solo se basan en las versiones que más favorecen al país donde se construye la historia. Los relatos nacionales afectan el presente, pues si el relato histórico es sesgado transmite implícitamente valoraciones negativas e incluso discriminatorias. Por consiguiente, los relatos nacionales influyen en la realidad, así, en determinados textos puede realzar las

características de la nación donde fue creada, pero también en ocasiones transmiten estereotipos que son utilizados como “base teórica” para discriminar y segregar.

1.2.2. Relatos internacionales

Según Sanz (2014), los relatos internacionales, ayudan a construir la memoria internacional. A partir, del análisis de estos variados relatos el historiador reconocerá la complejidad de la historia. Por ello, la diversidad de relatos que componen la memoria internacional, permiten devolverle a la historia su carácter de complejidad e importancia, tal como lo señaló Sanz (2014). En concordancia con ello, Sánchez (2009), señaló que la historia internacional al reconocer los relatos de las poblaciones históricamente desfavorecidas abre la posibilidad a nuevos análisis y conclusiones de los hechos.

Según Herrera (2019), existen teorías que analizan los relatos internacionales, por ejemplo, la teoría marxista construida, en primera instancia, por Karl Marx. Según Boron, Amadeo y González (2006), desde la teoría marxista, se analizan relatos heterogéneos, pero que se configuran en tres etapas: relatos de sociedades precapitalistas, relatos capitalistas y relatos postcapitalistas. Ahora bien, es preciso señalar que, en la primera etapa académica de Karl Marx, este consideraba que, los relatos históricos al igual que la sociedad avanzaban linealmente, tal como lo mencionó Herrera (2019). Sin embargo, la segunda etapa académica de Karl Marx, tanto los relatos como las sociedades podían cambiar de forma no lineal.

1. 2. AGENTES QUE INFLUYEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA

La construcción de la memoria histórica se ve influida por los grupos de poder que controlan los medios de control social. Dentro los agentes que influyen en la construcción de la memoria histórica destacan dos: El estado y la escuela. El estado, porque desde sus instituciones se dictamina el lineamiento a seguir en lo que respecta a educación. Por otro lado, la escuela, pues es la institución en la que se masifica las ideas y conceptos establecidos en el currículo.

1.2. 1. El estado

Según Adorno (1950), históricamente los regímenes absolutistas han concebido a la historia como una herramienta a ocultar. Los sucesos que son considerados negativos para el régimen. Para ocultar esta información, se ha recurrido a diversidad de recursos como el control de los medios de comunicación, tal como lo señaló Hepworth (2019). Si bien el estado en una república dista de ser un régimen absolutista, también ejerce presión sobre la historia que se desarrolla en las instituciones gubernamentales y escolares.

El estado puede recrear diversas formas de control de la memoria histórica. Sin embargo, según Shevel (2011), también se puede utilizar el poder gubernamental para reconocer la historia colectiva de un determinado grupo social que fue violentado o segregado. Así, Shevel (2011), señaló un ejemplo de ello, se dio en Europa, específicamente en España, en el mes de diciembre del año 2007. Cuando se dictaminó el reconocimiento de la violencia franquista o la llamada guerra civil española.

1.2.2. Segundo agente: La escuela

Según Carretero (2007), las instituciones educativas han sido vehículos de la memoria histórica oficial del estado o nación. En esa misma línea, Cuesta (2005), señaló que la escuela y el poder político han estado vinculados, así, la escuela ha enseñado dos historias: tradicional y tecnocrática. La enseñanza de la historia tradicional, en colegios con pensiones onerosas, reivindica los valores y acontecimientos relevantes para la formación de la elite. Por otro lado, la enseñanza tecnocrática, construida para las masas, esta se caracteriza por alienante, individualizante, no crítica y no transformadora.

Según Simon (2019), la escuela ha desarrollado dos propuestas para explicar la historia: el romanticismo histórico y la crítica histórica. Desde el romanticismo histórico, se ensalzan el patriotismo y los relatos de los grandes héroes nacionales, hasta el extremo en el que la historia se confunde con la literatura y podría ser considerada como una rama de esta, tal como lo señaló (Fernández 2009). Por otro lado, la lógica crítica de la historia busca el desarrollo de la capacidad de análisis, comprensión, interpretación académicamente los discursos ideológicos y la valoración de los mismos, tal como lo señaló Simon (2019). Por ello, en la actualidad surge la pregunta: ¿Cómo se debe enseñar la historia? ¿Cuál es el fin de la enseñanza de la historia en el aula? ¿Se debe formar a patriotas o individuos cosmopolitas?

Según Fernando y Cortés (2018), actualmente la enseñanza de la historia debería considerar el diálogo interdisciplinar. Para Fernando y Cortés (2018), esto permitiría el análisis académico, para ello recomiendan considerar los aportes de la lingüística, la sociología, la antropología, didáctica, computación, entre otras disciplinas y ciencias. En esa misma línea, Simon (2019), proponen la enseñanza de la historia crítica y empática, para ello recomienda el uso de recursos visuales como fotografías, planos o softwares que brindan al estudiante la posibilidad de construir explicaciones causales, respecto a un hecho histórico. Finalmente, Simon (2019), proponen que en las clases se analicen diversidad de fuentes históricas y que no se muestre a la historia como un discurso cerrado.

1.2.3. Enfoques curriculares

En enfoque práctico, contextualizado en la década del 60, el currículo trata a la historia como ciencia social que debía ser enseñada con flexibilidad y carácter investigativo, tal como lo señaló Stenhouse (1991). En el enfoque práctico, el currículo tiene por finalidad la convivencia armónica y el desarrollo de las habilidades cognitivas. En el enfoque práctico el rol del docente, que enseña historia, es de mediador entre el conocimiento histórico y el estudiante. Cabe indicar que en el enfoque práctico el estudiante asume un rol activo en la construcción de su aprendizaje, en este caso de la historia nacional e internacional. Por ello, el perfil del que aprende historia, desde el enfoque práctico, es pragmático, cognitivista y empático.

En el enfoque por competencias, según Rueda (2009), las docentes que enseñan historia, buscan que los estudiantes desarrollen capacidades y aptitudes que le permitan, comprender, analizar, comparar los textos históricos. Con la finalidad de que el estudiante pueda gestionar la información, comunicar la información y utilizar la información para tomar decisiones cívicas más pertinentes. Ahora bien, el enfoque por competencias sería también un enfoque que no busca construir una memoria histórica colectiva, sino este enfoque solo buscaría formar a individuos económicamente productivos y competitivos, tal como lo señaló Rueda (2009).

Desde el enfoque socio histórico, la historia es considerada en el currículo, tanto transversalmente como en un área especializada. Desde la transversalidad de las áreas, se concibe al educando como un ser social que es estimulado por su entorno y con la capacidad de incidir en su sociedad. En el área especializada, se enseña la historia considerando al llamado “desarrollo próximo”, en referencia con los logros cercanos al desarrollo cognitivo del niño (a), un ejemplo del desarrollo de la escuela con un enfoque socio histórico fueron los colegios rusos del siglo XIX, en las que destacaron por su concepción histórica socialista y por los aportes de intelectuales como Vygotsky que crearon la teoría del aprendizaje socio cultural, tal como lo señaló Bowman y Gottesman en 2017.

CAPÍTULO 2

2. CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DEL V CICLO

En este capítulo se conocerá los enfoques transversales del Currículo Nacional, la importancia, de ello, radica en extraer información sobre la construcción de la memoria histórica. Además, se conocerá que constructos de la historia inciden en cursos que no necesariamente están vinculados con personal social. En segundo lugar, se conocerá la construcción de la memoria histórica en el v ciclo, desde las competencias de personal social. La importancia de conocer las competencias de personal social permitirá determinar la memoria histórica propuesta explícitamente en el currículo Nacional, ya que en primaria el curso en el que se trabaja temáticas de historia es personal social.

El Currículo Nacional aprobado el 2 de julio del 2016, prescribe que este documento se caracterizará por ser abierto, flexible, diversificado e integrador. En ese sentido, la propuesta de la memoria histórica a construir, desde el Currículo Nacional, debería ser abierta, flexible, diversificada e integradora (Ministerio de Educación, 2016). En este capítulo se analizará la construcción de la memoria histórica, específicamente en el V- Ciclo. El Currículo Nacional 2016 citando a La Ley General de Educación (2012) señaló que la Educación Básica Regular es un periodo construido, para que el estudiante logre el desarrollo de su identidad tanto individual como grupal (Ministerio de educación, 2016). Además, el currículo propone el fomento de competencias que permitan al estudiante desarrollar capacidades para el ámbito económico y laboral.

El Currículo Nacional, en su perfil de egreso, configura los dos primeros indicadores directamente relacionados con historia. Asimismo, los dos últimos indicadores del perfil del egreso están relacionadas con el logro de las competencias de Personal social (Ministerio de educación, 2016). Cabe señalar que, el perfil de egreso es la estructura primigenia, para estipular lo que se desea lograr con el currículo (Moreira y Navarrete, 2014). Por ello, la elaboración del currículo requiere el análisis del contexto pedagógico del siglo XXI, de las problemáticas sociales y de las demandas actuales.

El perfil de egreso se logrará con el esfuerzo constante de los agentes educativos, para ello, se requerirá de los enfoques transversales, pues éstas responden a las nociones y principios expuestos en la Ley General de Educación (Ministerio de educación, 2016). El currículo nacional tiene siete enfoques transversales: “Enfoque de Derechos, Enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad, enfoque intercultural, enfoque igualdad de género, enfoque ambiental, enfoque de orientación al bien común, enfoque búsqueda de la excelencia” (Ministerio de educación, 2016). Los enfoques transversales se trabajan en todos los cursos.

La visión del aprendizaje que se construye en el Currículo Nacional es el enfoque por Competencias. En el enfoque por competencias los estudiantes aprenden a desarrollar capacidades para seleccionar, articular, coordinar y transponer distintos saberes de forma interrelacionada. Asimismo, el enfoque por competencias busca que el estudiante posea las capacidades para solucionar problemas de su entorno, de una manera creativa, proponiendo nuevas formas de solución y sustentando sus elecciones, además de recrear el conocimiento (Díaz, Hernández, y Cuevas, 2019).

Las competencias, para el Currículo Nacional, son facultades desarrolladas, a partir de un conjunto articulado de capacidades, con la finalidad de lograr un propósito actuando de manera ética y adecuada a la situación (Ministerio de educación, 2016). Respecto a los conocimientos el enfoque por competencias considera importante que el docente conozca el campo de enseñanza. Debido a que, el conocimiento y la aplicación de las competencias no son dicotómicas, sino que el saber movilizará mejores herramientas para solucionar un problema. Por ello, para el enfoque de competencias, el docente es una especie de capacitador (Perrenoud, 2001). Respecto al curso de personal social este cuenta con cinco competencias estipuladas en el Currículo Nacional (Ministerio de educación, 2016).

2.1 Construcción histórica en el V ciclo desde los enfoques transversales

En esta sección se analizará los enfoques transversales del Currículo Nacional y cómo estos inciden en la construcción de la memoria histórica. El primer enfoque transversal, señalado en el Currículo Nacional es el enfoque de Derechos, será el primero en ser analizado. El segundo enfoque analizado, desde la perspectiva histórica, es el Inclusivo o de Atención a la diversidad. El tercer enfoque analizado será el Intercultural. El cuarto enfoque analizado será el de Igualdad de género. El quinto enfoque analizado será el enfoque ambiental. El sexto enfoque analizado se llama: orientación al bien común. Finalmente, séptimo enfoque analizado será búsqueda de la excelencia.

Desde el enfoque de Derechos se busca que los docentes promuevan el conocimiento de lo justo, de las principales leyes que amparan a los niños(as). Este enfoque busca que los estudiantes conozcan la convención de los Derechos del Niño(a), con la finalidad de promover el reconocimiento y la práctica de sus derechos (Ministerio de educación, 2016). Por otro lado, en el pasado, los estados fueron vistos como estructuras de poder que segregaba y maltrataba a la población, sin embargo, en la actualidad es necesario construir una nueva imagen del estado frente a los derechos humanos (Abramovich, 2006). Por ello, a través del enfoque de derechos, los docentes deben enseñar a los estudiantes el rol del estado en el resguardo de los derechos humanos, además de la potestad que posee la población de exigir su cumplimiento (Ministerio de educación, 2016).

Desde el enfoque de Derechos se promueve que los estudiantes reconozcan la importancia de su participación en la democracia. La democracia al ser sistema de participación plural exige el cumplimiento de ciertos derechos y deberes. Un derecho de la persona es la libertad, tanto de opinión y de participación. Por otro lado, su deber es ser tolerante, y reflexivo (Ministerio de educación, 2016). La propuesta del enfoque de derechos y su correspondencia con la democracia, no debe ser solamente nociones a ser transmitidas, sino también una realidad vivida (Tonucci,

2009). En la escuela el estudiante debe estar inmerso en un ambiente de respeto, participación y escucha.

Desde el enfoque Inclusivo o atención a la diversidad: se busca que los estudiantes puedan reconocer el valor inherente de los seres humanos, además se propicia el diálogo concertado y el intercambio de posturas, reconociendo a la diversidad como un factor positivo, favorable para el desarrollo de la sociedad (Ministerio de educación, 2016). Los valores propuestos, dentro de este enfoque son: Respeto a las diferencias, equidad en la enseñanza y confianza en la persona. Este enfoque busca reconocer que ante comienzos distintos se requieren programas distintos, para que las personas puedan desarrollarse (Ministerio de educación, 2016). Desde una perspectiva histórica, las personas con necesidades especiales fueron segregados de la comunidad, en detrimento de sus derechos y su dignidad como ser humano (Pagola, 2007). Hace menos de un siglo, se ha dado la evolución de la concepción de términos como discapacitados, pues la construcción misma de la palabra evitaba que fuesen incluidos y se desarrollen en la sociedad (Skliar, 2000).

Desde el enfoque Intercultural, el estudiante reconocerá que en el contexto peruano conviven diversas culturas (Ministerio de educación, 2016). Además, el enfoque Intercultural busca que el estudiante pueda aprender que las culturas se encuentran en constante cambio, es decir que una cultura no tiene elementos estáticos. Hasta los ritos que los antropólogos consideraban como elementos estáticos están en constante cambio. Ahora bien, esto no significa occidentalizar las costumbres y ritos,

por el contrario, se busca encontrar dentro de los ritos y cosmovisiones patrones que comparten los seres humanos como especie (Lischetti, 1987). Esto concordaría con el valor de Dialogo Intercultural propuesto en el enfoque Intercultural, pues los seres humanos comparten retos comunes como la adaptación frente al cambio climático (Ministerio de educación, 2016).

Respeto a la identidad cultural es otro de los valores propuestos, dentro del enfoque Intercultural. En concordancia con ello, se busca el respeto a las diversas identidades de los estudiantes, como el respeto por la lengua materna del estudiante y sus cosmovisiones (Ministerio de educación, 2016). Por otro lado, otro valor considerado, dentro del enfoque Intercultural, es justicia. A partir de este valor, se busca el análisis de la evolución de las clases sociales y paradigmas establecidos, como el canon a seguir, que han devenido en segregación y discriminación social. De esta manera, se podrá establecer que sendas formas de discriminación poseen un trasfondo social, por ejemplo, la discriminación hacia las personas afrodescendientes, cuando se les indican como “otra raza”. Sin considerar que solo existe una raza humana: Homo sapiens sapiens y que el color de la piel es solo una expresión del fenotipo, y que todos pertenecemos históricamente al África, cuna de la humanidad, tal como lo señaló Planas y Valdivia (2009).

Considerar el valor de la justicia, dentro del enfoque intercultural, significa reconocer que la exclusión de ciertos sectores de la sociedad genera el círculo de la pobreza. “La discriminación contra ciertos individuos o grupos, como las mujeres, los indígenas o las minorías étnicas, actúan como mecanismos de exclusión social que causan o contribuyen a causar pobreza.” (Abramovich, 2006, p. 37). Esto cobra relevancia, pues América del Sur es la región más desigual del mundo (Cecchini y Martínez, 2011). Por ello, la construcción del enfoque intercultural requiere una perspectiva histórica y económica, que invite de forma paulatina, y consensuada a la transformación social.

Desde el enfoque de igualdad de género se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar las construcciones sociales que impiden la igualdad de derechos y oportunidades, entre varones y mujeres (Ministerio de educación, 2016). Según el currículo nacional, la empatía es uno de los valores que permiten a los estudiantes ponerse en el lugar del otro(a) y analizar qué patrones de conducta están promoviendo el machismo. Ahora bien, este aspecto debería ir más allá de ser empáticos, pues para el análisis de las construcciones de género se debe reconocer qué características han sido históricamente asociadas a la mujer y como los movimientos feministas han logrado que se reconozcan sus derechos (Goyes y Uscátegui, 2004).

Respecto al valor de Empatía en el enfoque de igualdad de género, también se propone que, estudiantes y docentes analicen el prejuicio de los roles académicos asociados a los géneros (Ministerio de educación, 2016). En el sector intelectual, históricamente, la mujer ha sido representada en una escala de valoración menor en comparación de los varones. Inclusive los textos que los maestros(as) han leído poseen representaciones machistas. Un libro clásico en educación, leído por sendos maestros, es El Emilio de autoría de Rousseau. En El Emilio se propone que la mujer no es una intelectual, pues no habría nacido para pensar (Goyes y Uscátegui, 2004). Por ello, desde el Currículo Nacional, en el enfoque de igualdad de género, habría que proponer el análisis de textos, desde el análisis crítico del lenguaje, en el que se considera a la historia como herramienta de análisis y para analizar (Giraldo, 2014).

Otro de los valores que se propone en el enfoque de igualdad de género es el de igualdad y dignidad. Desde estos valores, se propone que los docentes y estudiantes consideren la dignidad humana de las personas, por encima de los conceptos asociados a su género. Por ello, desde el Currículo Nacional se propone el no realizar sesgos discriminatorios entre varones y mujeres (Ministerio de educación, 2016). Esto indicaría una postura alineada a la igualdad de género en contraste con lo estipulado por Alfonso, 2012, que señaló el sexismo benevolente, por parte de los currículos al no reconocer la violencia androcéntrica en sus centros educativos. Ahora bien, en la construcción de los valores igualdad y dignidad, dentro del Currículo Nacional, solo se reconoce como agentes educativos a docentes y estudiantes. Por ende, es necesario ampliar la perspectiva de los agentes de la comunidad educativa, pues desde las instituciones y las poblaciones asociadas a las mismas, han configurado históricamente las diferencias asociadas a la mujer y al varón (Martínez y Vélez, 2009).

Desde el enfoque ambiental se busca que el estudiante desarrolle conciencia crítica sobre el problema de la contaminación, el calentamiento global y demás problemáticas asociadas (Ministerio de educación, 2016). En el currículo nacional se señala, que los(as) estudiantes deben reconocer la relación desigualdad, pobreza con la problemática ambiental. Dos de los tres valores que se propone en el Enfoque ambiental se construyeron considerando la historia. El segundo valor llamado: justicia y solidaridad, incluye la identificación de los procesos de producción que han devenido en la crisis climática (Ministerio de educación, 2016). En ese sentido, el estudiante debe conocer el proceso histórico de la revolución industrial, pues desde la segunda revolución industrial la contaminación ambiental se ha masificando. La temperatura se ha incrementado en 0. 8 C°. Desde el año 1880, década que concuerda con la globalización de la economía industrialista del capitalismo (Moreno y Munz, 2017).

Respeto a toda forma de vida es otro de los valores propuestos desde el enfoque ambiental. Este valor sugiere el aprecio y cuidado del ecosistema y sus elementos: biotopo, biocenosis. Además, este valor propone la revalorización de los saberes ancestrales (Ministerio de educación, 2016). Esto implica el reconocimiento de culturas ancestrales, como la andina y la selvática, en el caso peruano y boliviano, que, por sus cosmovisiones, y modos de valorar a la naturaleza han contaminado menos que la sociedad occidental. Además, implica conocer que las culturas autóctonas viven en ecosistemas más vulnerables al cambio climático. Las culturas que menos han incidido en la contaminación ambiental son las que más sufren las consecuencias del cambio climático (Ulloa, Escobar, Escobar, y Donato, 2008). Por ende, es necesario construir un enfoque histórico de la contaminación ambiental, no solamente para realizar críticas al sector industrial, sino también para proponer soluciones que integren la sabiduría ancestral. Acceder a la sabiduría de los pueblos autóctonos permitirá la construcción de un nuevo paradigma de vida, esto a su vez demandará un nuevo patrón de producción, más ecológico y consiente (Ulloa, Escobar, Escobar, y Donato, 2008).

Desde el enfoque orientación al bien común: se busca que los estudiantes desarrollen el sentido de la justicia, valores y cultura cívica (Ministerio de educación, 2016). Asimismo, este enfoque considera que el conocimiento es un bien común y que el acceso a la educación es un derecho de todos. Este enfoque considera los siguientes valores: equidad y justicia, solidaridad, empatía y responsabilidad. Desde una perspectiva histórica, implica reconocer que el conocimiento no es una invención de la cultura occidental, sino que pertenece a la especie humana, pues hay grandes aportes al conocimiento desde las culturas árabe, china, andina, entre otras culturas, tal como lo señaló Castro-Gómez 2007). Por otro lado, cabe destacar, que este enfoque trasciende a la práctica, por ello se requiere evaluar desde su contexto, por ejemplo, si el estudiante valora las opiniones de sus otros compañeros, es solidario con las personas vulnerables, entre otras actitudes (Ministerio de educación, 2016).

Desde el enfoque búsqueda de la excelencia, se busca que los estudiantes puedan desarrollar al máximo las habilidades, facultades y estrategias, para aumentar la probabilidad de logro de sus metas. Por ello, entre los valores que se promueven, dentro de este enfoque, están la flexibilidad y apertura. La flexibilidad y la apertura, a nivel histórico son constantes, pues el ser humano ha necesitado adaptarse a los distintos cambios, ya sean climáticos como en el pleistoceno, a los cambios sociales como el advenimiento de nuevas culturas a Sudamérica y los cambios tecnológicos como la revolución industrial, Collins y Garmilla (2015).

2.2. Construcción de la memoria histórica en el v ciclo- desde las competencias de personal social

En el Currículo Nacional cuenta con 29 competencias, de las cuales cinco competencias se vinculan directamente con la construcción de la memoria histórica. Estas competencias son: “construye su identidad, convive y participa democráticamente, construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el ambiente y el espacio y gestiona responsablemente los recursos económicos” (Ministerio de educación, 2016).

Construye su identidad

Respecto a la competencia construye su identidad, el currículo establece que el estudiante, para el v ciclo debe haber desarrollado la capacidad para reconocer los aspectos que lo hacen único, además de considerar a la familia como una estructura social importante en el desarrollo de su identidad. Esta consideración de individualidad, se configura dentro de los factores que han incidido en ello. Estos factores son: lo social, lo cultural, lo histórico, lo étnico, entre otros factores (Ministerio de educación, 2016).

Para promover la construcción de la identidad el Currículo Nacional propone las siguientes competencias: “Se valora a sí mismo, Autorregula sus emociones, Reflexiona y argumenta éticamente, vive su sexualidad de manera integral y de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez” (Ministerio de educación, 2016). Para el V ciclo el (la) estudiante debe haber logrado reconocer los aspectos que son únicos en su persona y los que lo diferencia de los demás. Asimismo, el estudiante debe haber logrado reconocer que vive en un país diverso, que la diversidad cultural es a su vez un aspecto positivo (Ministerio de educación, 2016).

La terminología identidad posee tres principales categorías: Identidad social, Identidad nacional e identidad individual. Por identidad social, se refiere a las identidades grupales, por ejemplo, las institucionales departamentales. Por otro lado, la Identidad nacional, se refiere a las construcciones y valoración de una nación o país. Finalmente, la identidad individual equivale a la suma del autoconcepto, la autoestima y la valoración de la intrahistoria que ha vivido el individuo (Báez, Gallegos y Camborda, 2017).

El sujeto construye su identidad y se reconoce como un ser distinto a los demás. Esta construcción es subjetiva, subjetivo proviene del latín subjectivus, para referirse a

todo aquello que proviene del sujeto y lo que a él se destina. Es el sujeto con sus particularidades y su singularidad, busca individualizarse. Ahora bien, sujeto proviene del latín “subjeptum” que significa que está sujeto, es decir, el sujeto no puede escapar de la sociedad de las principales construcciones sociales que dan origen a la cultura (da Cunha Pereira, 2016). Por ende, la construcción de la identidad del estudiante estará inmerso en la cultura o culturas en las que vive o está inmerso.

Sendos estudiantes del 5° y 6° de primaria provienen de familias que han estado vinculado a nivel histórico con culturas prehispánicas, hispánicas, chinas u otra cultura. Por ende, el docente del V ciclo de primaria debe considerar la cultura del estudiante, para validar desde la escuela la importancia de la identidad Social y Nacional. Cabe destacar que, toda cultura posee aspectos positivos y aspectos negativos, sin embargo, no se puede decir que una cultura es mejor que otra. Es el sujeto, docente y estudiante, el que debe estar en la capacidad de seleccionar los aspectos más positivos para construir su propia identidad y la del grupo. Sea la identidad nacional, social o individual es importante que los docentes peruanos, del V ciclo, consideren importante la formación de las identidades, pues implica formar las bases de la fortaleza psicosocial tanto del individuo como del grupo y el país (Báez, Gallegos y Camborda, 2017).

Convive y participa democráticamente

Convive y participa democráticamente es la segunda competencia de personal social y es la competencia número dieciséis en el Currículo Nacional. Esta competencia busca que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan convivir con sus pares. Además, se requiere que el estudiante desarrolle cualidades democráticas y virtudes cívicas. Dentro de estas cualidades democráticas están la valoración de la ciudadanía y la participación política (Ministerio de educación, 2016). Las capacidades que se desarrollan en la competencia Convive y Participa democráticamente son: “Interactúa con todas las personas, Construye y asume acuerdos y normas, Maneja conflictos

de manera constructiva, Delibera sobre asuntos públicos y Participa en acciones que promueven el bienestar común” (Ministerio de Educación, 2016, p 33).

Para el V ciclo de la educación básica regular el estudiante debe haber aprendido a dialogar democráticamente, respetando las diversas opiniones de sus compañeros. Además, si surge un conflicto en el aula debe actuar de mediador. Además, el estudiante debe preocuparse por la realidad nacional, proponer soluciones y planificarlas. Además, el estudiante debe conocer las manifestaciones culturales: Danzas, canciones, escritos, manifestaciones culinarias, entre otras manifestaciones de su cultura (Ministerio de Educación, 2016).

Construye interpretaciones históricas

Esta competencia es el número tres del curso personal social y es la competencia número diecisiete del Currículo nacional. Esta competencia busca que los estudiantes puedan reconocer el tiempo histórico, los principales hechos de la historia nacional. Además, se busca que el estudiante pueda conocer diversidad de fuentes históricas y las utilice, para interpretar los hechos de forma reflexiva y crítica. Por ello, dentro de esta competencia se encuentran tres capacidades que buscan desarrollar la competencia (Ministerio de Educación 2016, p 33).

La primera capacidad de la competencia Construye interpretaciones históricas es: Interpreta críticamente fuentes diversas. Esta capacidad busca desarrollar la capacidad de investigación, recolectar fuentes diversas y confiables acerca de un hecho histórico. Luego, leer y comprender lo que se ha desarrollado en los documentos. Después, analizar la postura que asumen las personas que redactaron el texto y por qué asumen dichas posturas. Además, vincular que documentos connotan significantes parecidos y cuales difieren. A continuación, contrastarlas con los hechos históricos, proponer una o más posturas respecto al hecho histórico (Ministerio de educación, 2016).

La segunda capacidad es Comprende el tiempo histórico, esta competencia es importante, pues permite situar a los estudiantes en la época que sucedieron los hechos. Además, implica comprender que los hechos históricos poseen diferente duración, en el caso peruano no es lo mismo la duración del virreinato a la duración del imperio Inca. También, comprender el tiempo histórico significa valorar las nociones espacio temporales, es decir, el estudiante podrá delimitar los principales hechos históricos, que sucesos se dieron antes y que sucesos se dieron después, ordenarlos de forma cronológica. Asimismo, esta competencia busca que el estudiante pueda conocer que la noción de tiempo es distinta para cada cultura. Además de la subjetividad que puede estar implícita dentro de los tiempos de los hechos históricos (Williams, 1977).

Por ejemplo, en el caso del conflicto armado interno no es lo mismo el tiempo para una persona que no sufrió las consecuencias de lo bélico al de las personas que vivenciaron la pérdida de un ser querido dentro de ese conflicto armado. Lo mismo podría deducirse en el caso de las provincias, no es lo mismo el tiempo histórico para las personas que viven en Ayacucho, para las personas que viven en Tacna, pues existen hechos que se han marcado con distinta subjetividad. Así, para los tacneños las décadas más relevantes de la historia nacional sería la de los años de 1879 hacia los años de 1929. Mientras que para los ayacuchanos la década de los 80 y 90 serían las más cruciales en la historia del Perú.

Para Williams, el tiempo histórico es un proceso, un cumulo de experiencias complejas, relaciones y actividades. Estas presentan límites y presiones, las cuales son cambiantes. Ya que, en sí, la hegemonía está ligada a los procesos sociales y a una definición historia, en el sentido de que debe renovarse. Debido a que, cada momento importante en la historia, la hegemonía preponderante ha ido transformándose; siendo recreada, defendida y modificada (Williams, 1977).

La ultima capacidad de la competencia Construye interpretaciones históricas es elabora explicaciones sobre el tiempo histórico. Implica estructurar las causas de los procesos históricos. Además, supone jerarquizar las causas y las consecuencias del devenir histórico. Además de ejemplificar como este hecho histórico influye en el presente.

Gestiona responsablemente el ambiente y el espacio

Esta competencia es el número dieciocho del Currículo Nacional y es la competencia número cuatro del área de personal social. Esta competencia busca desarrollar nociones de desarrollo sostenible. Esta competencia posee tres capacidades.

La primera capacidad es Comprende las relaciones entre los elementos sociales y naturales. Esta capacidad busca que el estudiante pueda comprender que la geografía es la suma del ambiente, del espacio y de lo antropológico. El ser humano incide en la naturaleza y esta condiciona su modo de vida. La segunda capacidad es maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente. Con el desarrollo de esta capacidad se busca que los estudiantes, puedan conocer la cartografía y otras herramientas como los gráficos estadísticos que permitan el desarrollo de habilidades de interpretación geográfica y demográfica. La tercera capacidad es genera acciones para conservar el ambiente local y global, a través de esta capacidad se busca que el estudiante, pueda ser consciente de las problemáticas territoriales que se dan en su contexto o país (Ministerio de educación, 2016).

Para el V ciclo de la EBR el estudiante debe manejar las principales herramientas cartográficas. Además, debe conocer la zona segura en caso de sismo. También el estudiante debe conocer que factores influyen en la degradación de los nichos ecológicos de su territorio. Además, debe considerar la interrelación ambiente y ser humano. Finalmente, debe proponer soluciones para las principales problemáticas geográficas de su contexto y exponerlos (Ministerio de educación, 2016).

Gestiona responsablemente los recursos económicos

Gestiona responsablemente los recursos económicos es la competencia número diecinueve del Currículo Nacional y la última competencia del área de Personal social. Esta competencia busca que los estudiantes puedan aprender a desarrollar una cultura financiera, configurando al ahorro como una forma de cuidados de los bienes económicos. Para ello, se busca desarrollar dos capacidades (Ministerio de educación, 2016).

Primera capacidad, Comprende el funcionamiento del sistema económico y financiero. Ello, supone comprender los principales agentes de la economía y los principales factores que inciden en el sistema bancario y financiero. Segunda capacidad, Toma decisiones económicas y financieras: Supone que la capacidad de tomar decisiones racionales respecto al uso de sus recursos económicos. Además, de aprender los principales procesos que debe realizar como consumidor informado (Ministerio de educación, 2016). Para el V ciclo el estudiante, debe conocer que son los impuestos, las deudas, el ahorro y los tributos. Además, el educando debe estar en la capacidad de manejar responsablemente sus recursos económicos (Ministerio de educación, 2016).

Conclusiones

1. Para conocer una memoria histórica más cercana a la verdad es necesario analizar los documentos, pues la fuente donde provengan permite deducir el interés por el cual fue creado. Además, se debe brindar al sujeto diversos documentos, considerando que sendas veces la historia es contada en dos versiones dicotómicas y es necesario el análisis crítico de las fuentes. Por otro lado, los documentos institucionales legitiman la memoria histórica, es decir que no solo dan a conocer un hecho, sino implícitamente brinda el respaldo a una postura. Es decir, el Currículo Nacional legitima una manera de contar la historia, pues es un documento institucional.
2. Los enfoques transversales construyen la memoria histórica, especialmente los enfoques de género, democracia y ambiental. Por ello, se requiere que el docente conozca la historia de la democracia, la historia del acceso de las mujeres a sus derechos, etc. Por otro lado, respecto a las competencias de personal social habría que considerar la enseñanza holística que incluya los aspectos económicos, sociales y culturales.
3. Es necesario que el docente conozca sobre la memoria histórica, tanto para tratar temas en el curso de personal social como en otros cursos. Es preciso, indicar que, si no hay memoria histórica, la postura crítica sobre el enfoque de género o el enfoque de derechos pierde uno de sus más grandes apoyos, pues los derechos del niño y las poblaciones vulnerables han sido ganados a través de luchas sociales históricas como la revolución de 1789.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*.
- Adorno, T.W., Frenkel, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1950): *The authoritarian personality*. New York: Harper
- Alfonso, R. N. (2012). Logros y desafíos para un currículo inclusivo. *Pedagogía Universitaria*, 17(3), 61-74. Recuperado de <http://bit.ly/2cwxFNp>
- Andrzej, S. J. (2017). Cómo se construyen las versiones de la memoria en estos tiempos: el ejemplo de la Segunda Guerra Mundial. *Memoria y Sociedad*, 21(42), 38– 49. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys21-42.ccvn>
- Arenas, J. F. R. (2013). “Memoria histórica razonada”: Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano. *Historelo. Revista de historia regional y local*, 5(10), 15-52.
- Báez, W. C., Gallegos, W. L. A., & Camborda, B. P. (2017). Bienestar subjetivo, identidad social-nacional y sentido del humor en estudiantes de psicología: Arequipa, Huancayo e Ica. *Revista de Psicología*, 7(1), 51-78.
- Bar, D. (1994). El patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo. *Psicología política*, (8), 63-86
- Bodnar, J. (2000). Pierre Nora, National Memory, and Democracy: A Review. *The Journal of American History*, 87(3), 951.
<https://doi.org/10.2307/2675281>
- Boron, A., Amadeo, J., & González, S. (2006). La teoría marxista hoy.

- Bowman, M., & Gottesman, I. (2017). Making the socio-historical visible: A place-conscious approach to social foundations in practice-centered teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 68, 232-240.
- Calero, F. S. (2003). La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática. *Ayer*, 297-319.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/memoria.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.
- Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. Cepal.
- Collins, R., & Garmilla, M. G. (2005). *La España Visigoda* (pp. 409-711). Crítica.
- Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados crítica de la escuela en la era del capitalismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 357-359.
- da Cunha Pereira, R. (2016). Derecho y psicoanálisis: La subjetividad en la objetividad de los actos y hechos jurídicos. *Aequitas Virtual*, 9(24).
- Díaz, M. A., Hernández, C., & Cuevas, A. B. (2019). Algunas reflexiones sobre enfoque centrado en competencias y el desafío del docente. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, (1), 87. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.7d1b9d8fb4176867e842e9840f110&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Erice, F. M. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia: revista interdisciplinar*.
- Fernández, L. E. (2015). *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano*. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02225a&AN=pucp.569808&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Fernando, R., & Cortés, M. (2018). Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica. *Historia y Memoria*, (17), 219–250. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.19053/20275137.n17.2018.7449>
- Fleming, K., & Ansaldo, U. (2019). Revivals, Nationalism, and Linguistic Discrimination: Threatening Languages.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* por Michel Foucault.
- Galtung, J. (1989). Violencia cultural. España: Gernika Gogoratuz. Recuperado de <http://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aaf e5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Gambarotta, E. (2017). El cuerpo del postestructuralismo. Problemas epistemológicos a partir de la perspectiva de J. Butler. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 39(3), 240–246. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.rbce.2017.02.005>
- Gili, M. L. (2014). “La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado”. *Revista Tefros*, 8(1-2), 10.
- Giraldo, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una Mirada Posmoderna a la relación género – currículo. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Gómez, A. (2015). Reificación, Ironía Y Crisis. La Última Novela Sobre La Memoria Histórica (Un Ensayo De Especulación a Propósito De “El Vano Ayer”). *Anales*

de *La Literatura Española Contemporánea*, 40(1), 101. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.24431924&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Goyes, I., & Uscátegui, M. (2004). Evolución y normatividad de la condición de la mujer. *Revista Historia de la educación Colombiana*, 6(7), 133 – 159.

Grueso, D. (2003). ¿Qué es el multiculturalismo? El hombre y la máquina, (20-21), 16-23. Recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/4.%20Que%20es%20multiculturalismo.pdf>

Habermas, J. (1998). Más allá del estado nacional. Fondo de Cultura Económica: México, D. F.

Haikola, S., & Anshelm, J. (2018). The making of mining expectations: mining romanticism and historical memory in a neoliberal political landscape. *Social & Cultural Geography*, 19(5), 576-605.

Hepworth, A. (2019). From Survivor to Fourth-Generation Memory: Literal and Discursive Sites of Memory in Post-dictatorship Germany and Spain. *Journal of Contemporary History*, 54(1), 139-162.

Herrera, O. S. (2019). Karl Marx y la cuestión colonial. *Diánoia*, 64(82), 153–176. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.22201/iifs.18704913e.2019.82.1639>

Lischetti, M. (1987). La Antropología como disciplina científica. LISCHETTI, Mirta (Comp.). *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba, 9-67.

López, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de moebio*, (46), 9-25.

- Martínez, M. C., & Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16 (2), 137-144. Recuperado de <http://bit.ly/2dtyndw>
- Moreno, D. M., & Munz, C. (2017). Impacto ambiental de los procesos de producción. Una revisión de su evolución y tendencias. *Investigación y desarrollo en TIC*, 8(1), 15-20.
- Moreira, L. E. O., & Navarrete, L. J. G. (2014). Propuesta de competencias genéricas para el perfil de egreso del médico cirujano de la Universidad de Concepción, Chile. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 424-435.
- Mas, S. M., & Nora, P. (2009). Pierre Nora: España vive una guerra civil de memorias. *Pasajes*, (31), 70-75.
- Miguel, D., & Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113–125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ministerio de educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. *Perú: Minedu*.
- Muñoz, H. (2010). La sombra del dictador. Una memoria política de la vida bajo el régimen de Augusto Pinochet. *Estudios Internacionales*, 43(165), 225.
Retrieved from
<http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.41392140&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Myslivets, N.L. & Romanov, O. A. (2018). Historical Memory as a Social-Cultural Phenomenon: An Attempt of Sociological Reconstruction. *RUDN Journal of Sociology*, (1), 9. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-1-9-19>
- Nikiforov, A. L. (2017). Historical Memory: The Construction of Consciousness. *Russian Social Science Review*, 58(4/5), 379–391. <https://doi.org/10.1080/10611428.2017.1365551>

- Ortega, J., & Marías, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Orbis: Barcelona.
- Pagola, J. A. (2007). *Aproximación histórica*. Madrid: ppc.
- Planas, M., & Valdivia, N. (2009). Discriminación y racismo en el Perú: un estudio sobre modalidades, motivos y lugares de discriminación en Lima y Cusco. *GRADE/UPCH, mimeo, Lima, Mayo*.
- Perrenoud, P. (2001). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Putnam, A. L., Ross, M. Q., Soter, L. K., & Roediger, H. L. (2018). Collective narcissism: Americans exaggerate the role of their home state in appraising US history. *Psychological science*, 29(9), 1414-1422.
- Rock Núñez, M. E. (2016). Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente. *Diálogo andino*, (49), 101-112.
- Rodrigo, M. Y. (2002). Historia oral, historia vivida: El uso de fuentes orales en la investigación histórica. *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, (2), 235-244.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanz, C. (2014). Sobre la historia internacional y la historia de las relaciones internacionales: dos visiones recientes. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (0), 363. <https://doi.org/10.5209/CHCO.47082>

- Schwarzstein, D. (2001). *Entre Franco y Perón: memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina*. Barcelona: Crítica.
- Shevel, O. (2011). The politics of memory in a divided society: A comparison of post-Franco Spain and post-Soviet Ukraine. *Slavic Review*, 70(1), 137-164.
- Simon, A. (2019). Integrating Foreign Language Learning into the History Classroom. *The History Teacher*, 52(2).
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- Tovar, H. (2019). Construir Desde el recuerdo y la memoria: política, represión Y testimonios históricos en América Latina. *Historia y Memoria*, (18), 11. <https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.8855>
- Ulloa, A., Escobar, P., Escobar, E. M., & Donato, L. M. (2008). Mujeres indígenas y cambio climático: perspectivas latinoamericanas.
- Valdivia, M. del P. (2019). *Perú inició su rivalidad con Chile en esta guerra. Desarrollo de la consciencia histórica en torno a la enseñanza de la Guerra del Pacífico en estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana* (2017). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00558a&AN=pucp.123456789.13337&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Williams, R., & Williams, R. H. (1977). *Marxism and literature* (Vol. 392). Oxford Paperbacks