

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



Desarrollo de la competencia "Construye interpretaciones históricas" del nivel secundaria en los temas de la Confederación Perú-boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (1980-1992). Experiencia docente en los periodos 2018 y 2019-2023

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciado en Historia que presenta:

***Abel Dante Tiravanti Maldonado***

Asesora:  
***Augusta Cecilia Valle Taiman***

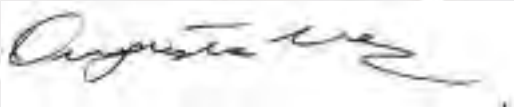
Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, AUGUSTA CECILIA VALLE TAIMAN, docente de la Facultad de EDUCACIÓN de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora del Trabajo de Suficiencia Profesional titulado: Uso de textos escolares en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” del nivel secundaria en los temas de la Confederación Perú boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (1980-1992). Experiencia docente en los periodos 2018 y 2019-2023 del autor ABEL DANTE TIRAVANTI MALDONADO de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/02/2024. - He revisado con detalle dicho reporte del Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 01 de febrero de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: VALLE TAIMAN, AUGUSTA CECILIA	
DNI: 07864645	Firma 
ORCID: 0000-0003-0491-2456	

A Dios,

Por las fuerzas para hacerlo posible

A mis padres

Gracias por siempre confiar en mí



## **RESUMEN**

La labor docente es pieza clave de la formación de ciudadanos. El objetivo principal de esta investigación es el presentar mi experiencia como docente de nivel secundaria en el curso de Ciencias Sociales, especialmente la sección de Historia y cómo mi formación profesional colaboró con el desarrollo de la competencia “*Construye interpretaciones históricas*”, teniendo como herramienta principal los textos escolares durante mi labor en los colegios San Andrés (periodo 2018) y Los Robles (Periodo 2020-2023). Me centraré en los temas de la Confederación Perú-boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (1980-1992). Para abordar el tema de investigación, se revisarán las metas esperadas por el Ministerio de Educación según su Programa Curricular vigente (2017). Además, se hará un análisis de los materiales escritos utilizados para las clases y una aproximación a cómo se utilizaron durante mi labor docente, incluyendo los elementos que mi formación como historiador permitió agregar para así conseguir desarrollar la competencia esperada. Se hallará que la competencia mencionada busca generar ciudadanos con pensamiento histórico y que sean sujetos históricos, con una participación activa en la sociedad. Además, se hallarán elementos discordes entre los diferentes materiales de estudio, los cuales pueden ser subsanados por mi persona gracias a la formación recibida. Esto se traducirá en la modificación del material en base a las metas del Ministerio de Educación, mediante las herramientas conseguidas durante mi etapa de estudiante en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## **PALABRAS CLAVE**

Rol docente, Educación secundaria, libros de texto, Confederación Perú-boliviana (1836-1839), Terrorismo en el Perú (1980-1992), Construye interpretaciones históricas

## **ABSTRACT**

The teaching profession is a key component to form citizens. The main objective of this research is to present my experience as a secondary level teacher in the Social Sciences subject, particularly in the History section, and how my professional formation contributed with the development of the “Builds historical interpretations” competence, having as the main tool school textbooks during my work in San Andrés (2018) and Los Robles (2020-2023). I will focus on the topics of the Peru-Bolivian Confederation (1836-1839) and the terrorism period in Peru (1980-1992). To address the research topic, the expected goals set by the Ministry of Education, according to its current Curricular Program (2017) will be reviewed. Additionally, there will be an analysis of the written materials used for class and an examination of how they were employed during the teaching, including the elements that my formation as a historian allowed me to incorporate in order to develop the expected competence. It will be found that the mentioned competence aims to produce citizens with historical thinking and who are historical subjects, actively participating in society. Also, there will be discordant elements found among the different study materials, which can be amended by me due to the training received. This will result in the modification of the material based on the goals of the Ministry of Education, using the tools acquired during my time as a student at the Pontificia Universidad Católica del Perú.

## **KEYWORDS**

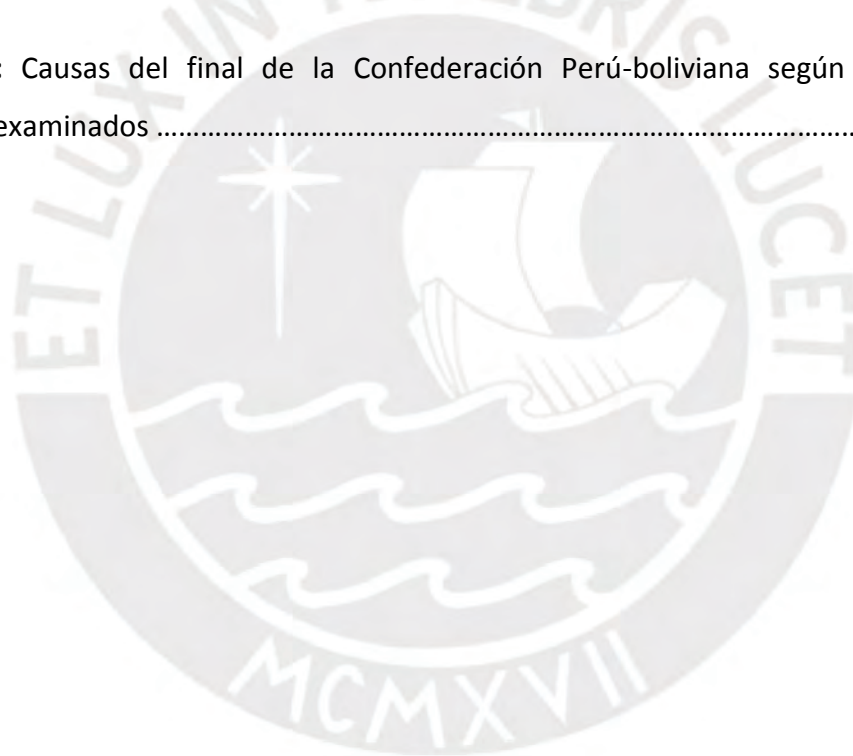
Teaching role, Secondary education, textbooks, Peru-bolivian Confederation (1836-1839), Terrorism in Peru (1980-1992), Builds historical interpretations.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
1. CAPÍTULO I: CURRÍCULO NACIONAL Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR.....	2
2. CAPÍTULO II: TEXTOS ESCOLARES UTILIZADOS.....	26
2.1. Criterios para el análisis de los textos escolares .....	27
2.2. Confederación Perú-boliviana (1836-1839) .....	28
2.3. Terrorismo en el Perú (1980-1992) .....	39
3. CAPÍTULO III: APLICACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMO HISTORIADOR PARA LOGRAR LA COMPETENCIA <i>CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS</i> .....	47
3.1. Objetivos durante la enseñanza de historia en el nivel secundaria .....	48
3.2. Análisis de los textos escolares utilizados en el desempeño docente en la enseñanza de historia .....	50
3.3. Aproximación al tema <i>Confederación Perú-boliviana (1836-1839)</i> .....	56
3.4. Aproximación al tema <i>Terrorismo en el Perú (1980-1992)</i> .....	63
4. CONCLUSIONES .....	71
5. BIBLIOGRAFÍA .....	72
6. ANEXO .....	76
6.1. Anexo 1 .....	76
6.2. Anexo 2 .....	79
6.3. Anexo 3 .....	82

## ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

<b>Tabla 1:</b> Estándares de aprendizaje en relación a ciclos de Educación Básica .....	12
<b>Cuadro 1:</b> Estándares de aprendizaje de la competencia “Construye interpretaciones históricas” .....	13-15
<b>Cuadro 2:</b> Desempeños esperados, por año, de un estudiante que construye interpretaciones históricas .....	17-21
<b>Cuadro 3:</b> Personajes en el capítulo referente a la Confederación Perú-boliviana en los libros de texto examinados .....	30-31
<b>Cuadro 4:</b> Causas de la formación de la Confederación Perú-boliviana según los textos escolares examinados .....	33
<b>Cuadro 5:</b> Causas del final de la Confederación Perú-boliviana según los textos escolares examinados .....	34



## ÍNDICE DE IMÁGENES

<b>Imagen 1:</b> Socio Mundo 3 sobre el segundo gobierno de Agustín Gamarra .....	36
<b>Imagen 2:</b> Ciencias Sociales 4 sobre la época de la anarquía .....	37
<b>Imagen 3:</b> Historia y Geografía 4, diseño de páginas del libro .....	39
<b>Imagen 4:</b> Historia y Geografía 4. Sección final del capítulo con la captura de Abimael Guzmán .....	46





## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca analizar la labor docente del nivel secundaria en el área de Ciencias Sociales en cuanto a la experiencia personal de un egresado de la carrera de Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El egresado de Historia de la PUCP presenta características que son bien descritas en la página web de la universidad, de las cuales resaltan las capacidades de reflexión, análisis y síntesis<sup>1</sup>, las cuales son integradas a la labor docente. Esto debido a que son características que se ligán directamente con las competencias que se esperan para los alumnos del nivel ya mencionado. El trabajo se enfocará en examinar el cómo el egresado de la carrera de Historia se relaciona con el material escrito del aula (textos escolares de nivel secundaria) y, luego de un análisis crítico del mismo, lo utiliza para el desarrollo de la competencia llamada “*Construye interpretaciones históricas*” y sus capacidades correspondientes en el alumnado.

Tras varios años de trabajo en diferentes instituciones educativas, se encontró que estos presentaban elementos que podían ser optimizados acorde a lo esperado por el currículo nacional. Además, en algunos casos carecían de elementos importantes para entender de manera integral diversos procesos históricos. Siendo que estos materiales son las bases de la educación del alumnado (que aún no desarrolla un pensamiento crítico y la capacidad de criticar fuentes) en cuanto a información, se considera que estos deben ser analizados y puestos a prueba en cuanto a su capacidad de seguir la ruta brindada por el gobierno nacional al momento de planificar la educación. La capacidad del docente de analizar, criticar y superar las debilidades de los textos escritos resulta entonces importante ya que este es el que debe encontrarse en capacidad de utilizar las capacidades que planea inculcar a sus alumnos, siendo el material educativo la primera fuente que tendrán a la mano.

Para lograr este cometido, se escogen específicamente dos temas que, durante mi labor docente, han sido tratados en los años de tercero y quinto de secundaria. En el primer caso, el tema a trabajarse será el de la Confederación Perú-boliviana (1836-1839), mientras que, en el segundo, será la época del terrorismo en el Perú (1980-

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú. (s.f.). *Historia*. <https://www.pucp.edu.pe/carrera/historia/>

1992). El objetivo será analizar el contenido de los textos escolares en estos temas específicos y proponer de qué manera se podrían trabajar ambos temas.

Este trabajo de suficiencia profesional se organizará en tres capítulos distintos. El capítulo uno describirá el marco curricular nacional y la planificación curricular escolar dentro de las instituciones educativas San Andrés y Los Robles, en las que me desempeñé, en el año 2018 y el periodo 2020-2023, respectivamente. El capítulo dos analizará los contenidos de los textos escolares utilizados dentro de las instituciones escolares en base a los siguientes criterios: extensión, componente gráfico, personajes, hechos más relevantes, causas, consecuencias, impacto y características resaltantes de los textos. El capítulo tres presentará las propuestas para desarrollar la competencia ya descrita en base, aunque no exclusivamente, a los materiales escritos.

## **1. CAPÍTULO I: CURRÍCULO NACIONAL Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR**

La enseñanza en el país en educación básica se basa en dos documentos. Primero, el *Currículo Nacional de Educación Básica 2016* (MINEDU, 2017a), el cual presenta los conceptos teóricos en los cuales se apoya el plan educativo que se ha realizado. Luego, el *Programa Curricular de Educación Secundaria 2016* (MINEDU, 2017b), ambos del Ministerio de Educación (MINEDU), donde se detallan los logros esperados para el alumnado una vez culminen las diferentes etapas de su educación, las cuales se detallarán en breve. Ambos documentos del MINEDU fueron publicados en el año 2016 para entrar en vigencia desde el 2017. El Currículo Nacional utiliza terminología importante para entender cuál será la articulación de los siguientes capítulos. Los conceptos de mayor importancia son *competencia, capacidad y desempeño*.

En primer lugar, se describe una competencia como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (MINEDU, 2017a, p.21). Desarrollar una competencia se verá reflejado en la capacidad del alumno de evaluar las situaciones que debe enfrentar para así poder elegir los conocimientos y habilidades que permitan afrontar dicha situación adecuadamente. Es decir, se va más allá de la memoria para entrar al uso consciente y selectivo de las herramientas necesarias para resolver problemáticas específicas.

En segundo lugar, las capacidades se describen como “conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada” (MINEDU, 2017a, p.22). Son más simples que las competencias y trabajan conocimientos socialmente aceptados, de nivel local hasta global. Por separado no tienen el mismo funcionamiento o grado de éxito que el aprendizaje de una competencia. Pues, el ser competente está asociado a un aspecto mayor al logro de capacidades, sino el saber usarlas de manera mixta y frente a contextos o eventos nuevos<sup>2</sup>.

En tercer lugar, debe describirse lo que es un estándar, también señalado por el Currículo Nacional (MINEDU, 2017a). Se le conceptualiza como la descripción de la competencia de modo consecutivo y creciente para especificar la progresión de una competencia. Su propósito es “ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel de aula como de nivel de sistema” (p. 25). A continuación, se pasa a los desempeños, que son “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje)” (p.26).

En cuanto al área de Ciencias Sociales, el Currículo Nacional plantea la existencia constante de desafíos brinden “nuevas oportunidades para el desarrollo personal y social” (MINEDU, 2017b, p. 81). Si bien no se profundiza más en el detalle, la síntesis de la problemática resulta clara puede sintetizarse al hecho de que los cambios de la realidad que vive el alumnado pueden ser utilizados el desarrollo del mismo, sea a nivel personal o social. El programa curricular busca generar en el alumnado los elementos necesarios para lograr dicho desarrollo de modo consciente.

Respecto de lo anterior, las finalidades que busca son, específicamente, tres. Primero, consciencia de la sociedad en la que se vive; segundo, consciencia del rol como sujeto histórico; y tercero, identificación con su país (MINEDU, 2017b). En cuanto a la primera, se puede decir que apunta al hecho de tener a ciudadanos que se entiendan como parte de un grupo que tiene características particulares, además de tener un proceso continuo de cambio y adaptación a eventos de mayor envergadura que el

---

<sup>2</sup> Ídem.

propio acontecer nacional (entendiendo que la sociedad peruana es parte de un desarrollo colectivo, sea a nivel latinoamericano, americano, occidental o mundial).

Para llegar aquí, un objetivo es que los alumnos logren *pensar históricamente*, que se enmarca en la capacidad de asumir que “son parte de un pasado, pero que, desde el presente, están construyendo el futuro” (MINEDU, 2017b, p. 82). Para entender este *ser parte de un pasado* se deben articular dos elementos. Primero, entender que se es parte de este pasado (finalidad número tres); y segundo, entender que este pasado está conectado con el presente. El pasado es una serie de causas, motivaciones, procesos y consecuencias que llevaron a la formación del presente, y este proceso se repetirá. Comprender este hecho ayudará a entender que el presente es, de la misma manera, parte de este proceso y que está configurando el futuro. Es aquí donde la segunda finalidad se conecta, ya que será esta persona la que se convierta en un *sujeto histórico* dentro de su sociedad.

El concepto anterior, ser un *sujeto histórico*, tiene diferentes significados, pues los estudios al respecto son diversos. Para aproximarse de modo más amplio y preciso a lo que implica, y así afirmar que tiene características activas que van más allá de la simple humanidad, se ha acudido a fuentes externas que se describirán a continuación. Se pueden contrastar algunos de los conceptos puestos sobre la mesa para acercarse del modo más acertado a lo que se plantea en el documento del Estado.

Se puede definir un sujeto histórico como un ser humano como parte de un engranaje social (Fuentes, 2007). La idea de que el sujeto histórico sea un ser humano que se ha visto contrapuesta, como en el caso de un congreso dado en 1997, cuyas actas fueron publicadas por el Instituto de Estudios Almerienses. Este congreso se tituló “La frontera oriental nazarí como sujeto histórico (s. XIII-XVI)” (Gómez, 2011).

Mientras Gómez (2011) es tajante en la negación de este tipo de abstracción del término, Fuentes (2007) muestra un poco de la discusión dada en cuanto al papel de este sujeto. Así, el ejemplo es la discusión entre Thompson y Althusser, que gira en cuanto a qué importa más dentro de la interpretación, el individuo o la estructura de la que este forma parte. Más allá de la discusión en sí, se puede dar una idea de que estamos hablando de una persona que tiene un papel dentro de la historia.

Lo que se puede presumir es que no se está hablando necesariamente de un sujeto que cumpla un papel trascendental en la historia. Es decir, la meta no es crear una generación de héroes y personajes admirables (en caso peruano, una generación llena de diversos Miguel Grau, Francisco Bolognesi u otros en ese sentido). Michel de Certeau hace una aproximación a una historia cotidiana de sujetos considerados *comunes*, en cuanto a sus costumbres y prácticas que resultan, para él, como un modo de resistirte ante el poder (Fuentes, 2007). El acercamiento a una historia de lo cotidiano (punto que no se ampliará por escapar de los parámetros de este trabajo) apunta a formar en el estudiante la idea de que se puede ser parte de un proceso de cambio sin la necesidad de tener características idílicas o individualistas. Al normalizar lo que se necesita para ser parte de la estructura social y lograr la *construcción de un futuro* es que se apunta a una participación activa. En síntesis, podría afirmarse que un sujeto histórico es un ser humano que se vuelve parte activa de su sociedad representando en sus costumbres y prácticas elementos -positivos en lo que concierne al tema que nos compete- que aporten de modo positivo a su sociedad, aunque esto no siempre vaya acorde a los grupos de poder.

El sujeto necesita entonces de lo que Rüsen (1992) determina *conciencia histórica*; la cual “tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente” (p.28). La conciencia histórica se hace necesaria para una orientación moral, entendiendo esto como lo óptimo dentro de una sociedad que busca funcionar correctamente y en donde uno siente la responsabilidad de participar de tal manera. Para esta orientación se necesita un parámetro, el cual es conseguido por valores que sean el punto de comparación para evaluar los sucesos e ideas, función que cumplen los *valores*. Estos, como señala el autor, son “principios, guías de comportamiento, ideas o perspectivas que sugieren lo que se debería hacer en una situación determinada donde existen varias opciones”<sup>3</sup>.

Este sujeto histórico es, entonces, una persona con una comprensión social que lo vuelve a su vez participe de un colectivo de modo crítico, a lo que se llama en el programa curricular *pensar históricamente*, que implica reconocer “procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente [...] para poder

---

<sup>3</sup> Ídem

asumir la mejora de la sociedad donde se desarrollan” (MINEDU, 2017b, p.82). Además, necesita de *orientación temporal*, que se da en dos aspectos. En primer lugar, la vida práctica, donde entiende que sus acciones y decisiones están enmarcados en una temporalidad. En segundo lugar, *la dimensión temporal de la subjetividad humana*, que le da al individuo una idea de las características temporales que forman su identidad (Rüsen, 1992). Con estos elementos reunidos, los valores no son absolutos, sino vistos a través de un enfoque temporal, permitiendo observar el pasado y futuro con un análisis diferente y más contextualizado.

La tercera característica, de identificación con el país, no se explica, pero es un concepto que se puede aproximar con la antesala de entender el papel de la escuela en la educación. Para poder aproximarse a este punto, primero se utilizará el capítulo de Carolina de Belaunde, incluido en la segunda edición de *El Perú desde la escuela* (1989), de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart, así como otros textos, como otros. Este capítulo es un postfacio, que busca reflexionar en base al enfoque dado por el libro de Portocarrero y Oliart, dándole un análisis actual en lo que es una afirmación de la vigencia de este material y el análisis que brinda acerca de diversos temas concernientes a la escuela, la historia y la función de la misma en el marco nacional.

De Belaunde, a partir de Benedict Anderson (1993), señala que la escuela es un dispositivo que colabora en la creación de la idea de una nación en base a rituales y un discurso que es promovido tanto por el currículo, los textos y prácticas (tres temas que serán tocados en este trabajo) (como se citó en De Belaunde, 2021, p. 180 y 181). Esto se da en base a una narrativa oficial (que puede ser más o menos impulsada por el gobierno de turno) que construya un sentido de identificación y pertenencia en el alumnado.

James Williams (2014) señala que la educación tiene como meta la creación de ciudadanos. Así, Popkewitz (2013, p. xv) señala que “(...) a particular kind of person whose mode of living embodies norms and values that link the individual with the collective belonging and ‘home’” [(...) un tipo particular de persona cuyo modo de vivir conforme las normas y valores que une a los individuos con la pertenencia colectiva y ‘hogar’] (como se citó en Williams, 2014, p. 1), aunque esto puede también ir de la mano con un revisionismo por parte del gobierno en busca de legitimidad, en caso esta

sea frágil o se vea amenazada. Más específicamente, Valle (2021) señala que la historia en la escuela debe fortalecer su sentido de pertenencia, identidad, complejidad del mundo y su papel en la sociedad, reconociendo y respetando la diversidad, sobre todo en un espacio multicultural como el Perú. A su vez, Pagès (2018, p. 5) menciona que una de las finalidades de la historia en la escuela es “Para que nuestro alumnado, sabiendo de dónde viene y por qué está dónde está, pueda tomar decisiones con los demás sobre el futuro que aspira construir” (como se citó en Valle, 2021, p. 11 y 12).

La escuela desempeña, entonces, siete tareas cívicas nucleares para apoyar a su nación (de modo planificado por el Estado) (Valle, 2021). Debe aclararse que algunas de estas funciones no son en ningún sentido mandatorias (como la legitimación socio-política) a la labor educativa como tal, aunque finalmente se utilice a la educación para esto:

- Transmitir conocimiento
- Promover cohesión social
- Enseñar actitudes, valores y normas apropiadas para ciudadanos
- Enseñar a los estudiantes a pensar
- Legitimar el orden político y social
- Explicar quiénes somos *nosotros*
- Explicar *dónde estamos* (de dónde venimos y hacia dónde vamos)

En este punto, al observar las metas del Ministerio de Educación y la labor nacional de la historia en escuelas, se puede señalar que esta tiene una tarea dual: generar pensamiento crítico y una conexión emocional con el colectivo, que a veces se oponen. Esto la diferencia de la historia académica. Ambas tienen una base de conocimientos concretos e investigación, así como la implicancia de aprendizajes para su formación y difusión. Sin embargo, la historia académica se diferencia pues esta no tiene tal conexión de identificación y apego subjetivo con un grupo, mostrado en una tendencia mayoritaria a presentar la narrativa del grupo o comunidad dominante (James, 2014).

Esto significa que el área de Ciencias Sociales tiene una función política, además de académica, en el ámbito escolar, aunque se busca generar diferentes competencias (como el pensamiento histórico o sentido crítico) y capacidades específicas que serán

descritas en brevedad. Esto apunta a que se debe lograr un balance en cuanto a la información brindada y el modo en que esta se imparte, aunque actualmente ya exista, como dice de Belaunde, un alejamiento a los esfuerzos de adoctrinamiento gracias a la incorporación de fuentes, argumentos y explicaciones en los textos escolares para que los alumnos puedan contrastar y evaluar la información (Valle, 2021).

Es cierto que el libro de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart presenta un panorama concreto y útil, que es incluso ampliado por el análisis moderno del mismo (en su segunda edición, publicada en el 2021). Sin embargo, existe una visión moderna más amplia en el *Proyecto Educativo Nacional al 2036* (al que se hará referencia como PEN 2036) hecho por el Consejo Nacional de Educación. Este proyecto ha sido analizado por diferentes autores en el libro compilado por Revilla y Sime en el 2021.

Valle (2021) menciona que este proyecto señala que “la historia en la escuela debe fortalecer su sentido de pertenencia, identidad, complejidad del mundo y su papel en la sociedad, reconociendo y respetando la diversidad, sobre todo en un espacio multicultural como el Perú” (p. 11). Dicho deber se conecta en lo que refiere a la identidad con lo ya mencionado por Rösen (1992) a las características temporales subjetivas, que se entienden como tal, que ayudan a formar y afirmar la identidad del individuo. Esto no ha sido cumplido hasta el momento, como el mismo proyecto deja ver al señalar que “... no hemos construido una vida cotidiana en la que esa diversidad cultural [...] sea consistentemente reconocida como una fuente de riqueza y, por lo mismo, sea valorada por todas las personas. Al contrario, la no pertenencia a la cultura dominante ha sido fuente de desventaja social y de menosprecio” (Valle, 2021, p. 12).

Cabe señalar que ha habido un cambio en cuanto al modelo educativo. Así, Calderola (2008) señala que, en un pasado, se utilizaba la imagen de héroes como modelos de ciudadano en los que los alumnos debían encajar (como se citó en Valle, 2021, p. 13). Esto es más especificado según Mc Evoy (1999) para determinar que los personajes elegidos eran de la cultura occidental criolla (como se citó en Valle, 2021, p. 14). En el caso peruano, esto eliminó la diversidad, sea étnica, cultural, religiosa, regional, entre otras. Así, sentencia Valle (2021) que “una revisión del discurso histórico predominante en los textos escolares peruanos nos lleva a un mundo principalmente



masculino, occidental, dominado por figuras políticas criollas que se convierten en los protagonistas de la historia nacional” (p. 13 y 14).

Lo que buscaría el PEN 2036 es lograr, en la ciudadanía, una *ciudadanía plena*, donde encontramos características como la capacidad de que todas las personas puedan ejercer sus derechos. Sin embargo, esta libertad debe ejercerse responsablemente a nivel personal y colectivo, que implica un contacto intercultural e intergeneracional democrático, igualitario, equitativo e inclusivo (Valle, 2021, p. 16). Finalmente, Körber (2015) señala que, actualmente, la historia busca la reflexión tanto individual como colectiva de su identidad histórica, pero adecuada al modo en el que los jóvenes entenderán esta identidad en el momento en el que la encaren (diferente a un adulto) (como se citó en Valle, 2021, p. 18).

Luego de este breve análisis, es necesario introducirse en la competencia *Construye interpretaciones históricas* como tal, con sus capacidades, estándares y desempeños por grado. La descripción de la misma es dada por el programa curricular de la siguiente manera:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, participa en la construcción colectiva del futuro de la nación peruana y de la humanidad (MINEDU, 2017b, p.82).

Aquí se pueden observar diferentes características que van desde el correcto manejo de fuentes (que debe ir necesariamente ligado a la capacidad de discernir fuentes), el pensamiento histórico y el sentido crítico para el análisis y aplicación de la información tanto en el ámbito personal como el colectivo. Es este concepto general el que es subdividido en lo que se conoce como *capacidades*, que son tres y son, nuevamente, descritas de modo concreto en el programa curricular (MINEDU, 2017b):

- **Interpreta críticamente fuentes diversas:** es reconocer la diversidad de fuentes y su diferente utilidad para abordar un hecho o proceso histórico. Supone ubicarlas en su contexto y comprender, de manera crítica, que estas reflejan una perspectiva particular y tienen diferentes grados de fiabilidad. También implica recurrir a múltiples fuentes.
- **Comprende el tiempo histórico:** es usar las nociones relativas al tiempo de manera pertinente, reconociendo que los sistemas de medición temporal son convenciones que dependen de distintas tradiciones culturales y que el tiempo histórico tiene diferentes duraciones. Asimismo, implica ordenar los hechos y procesos históricos cronológicamente y explicar los cambios, permanencias y simultaneidades que se dan en ellos.
- **Elabora explicaciones sobre procesos históricos:** es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro.

Estos tres puntos responden, como es de esperarse, a diferentes habilidades a ser aprendidas por el alumnado. El primero responde a un tratamiento adecuado de materiales de referencia de donde extraer información, actividad que requiere tanto del análisis como del tratamiento adecuado de las fuentes. Este análisis va más allá de la mera comprensión lectora, sino que implica entender cómo se organiza un texto, así como poder identificar su tema y subtemas (que puede cambiar si comparamos un artículo de revista de investigación con un poema, por ejemplo). Además, la comprensión del contexto tanto, del texto como del autor, sirve para tener un panorama adecuado de cómo el texto a tratar puede servir para la mejor comprensión de un tema.

El segundo responde tradicionalmente al conocimiento y capacidad de organizar linealmente los eventos ocurridos en los hechos históricos. Estos eventos deben entenderse como cambios y continuidades que se dan simultáneamente con el transcurrir del tiempo. Sin embargo, un hecho difícil de abordar (que se hará más adelante al analizar y sugerir metodologías) es ligar eventos que puedan tener

diferencias geográficas pero que son cronológicamente paralelos (como la historia medieval europea con lo que ocurría simultáneamente en los Andes). Además, comprender que la medición de tiempo actual es una construcción y, como tal, ha habido otras que es necesario conocer para entender parte de la cultura o región que se vaya a analizar.

El tercero se ligará con el análisis de la información, que debe darse con métodos adecuados para evitar errores como pueden ser los anacronismos o juicios de valor que generen discriminación de cualquier tipo. Parte del correcto análisis histórico depende de comprender los eventos en cuanto a sus actores y cosmovisión para darle un sentido a la línea de acontecimiento, personajes, motivaciones y explicaciones que logren generar una línea lógica de pensamiento que consiga un análisis objetivo de la información.

Estas capacidades son bastante completas y colaboran con entender qué es lo que se busca, a nivel estatal, en la formación del alumnado. Sin embargo, aún se debe ser más minucioso y el programa curricular cumple con dicha tarea, pues divide a la educación escolar en diferentes niveles, pues esta competencia no puede aplicarse de la misma manera en el nivel primaria con el de secundaria, así como presenta diferencias dependiendo del año en el cual deba desarrollarse, pues se acepta y reconoce que los adolescentes contemplan diferencias a considerar en cuanto a sus capacidades intelectuales (así como otras). Aquí entran los estándares, que se explicaron previamente en este trabajo. Sin embargo, es pertinente ampliar la información sobre los mismos junto con otro término que esté ligado, llamado el *ciclo*. Cada ciclo es la división de la Educación Básica Regular, correspondiendo cada uno a un grupo diferente, separado por el año de educación por el que cursa. La Educación Básica Regular divide los diferentes años educativos en siete ciclos, los que se mencionan a continuación (INEI, 2014, p. 4):

- Ciclo I: Comprende el nivel inicial no escolarizado de 0 a 2 años.
- Ciclo II: Comprende el nivel inicial escolarizado de 3 a 5 años.
- Ciclo III: Comprende el nivel primaria de primer y segundo grado.
- Ciclo IV: Comprende el nivel primaria de tercer y cuarto grado.
- Ciclo V: Comprende el nivel primaria de quinto y sexto grado.

- Ciclo VI: Comprende el nivel secundaria de primer y segundo año.
- Ciclo VII: Comprende el nivel secundaria de tercer a quinto año.

Con esta división, los estándares de conocimiento que se espera para cada ciclo son claramente diferente en cuanto a su complejidad. La existencia de dichos estándares de conocimientos esperados permite no solo tener una meta a la cual llegar en los años lectivos, sino que brindan también un punto de referencia para evaluar a los alumnos que no llegan a los niveles esperados de aprendizaje. Esto permite entender al largo plazo los elementos a trabajar con dichos alumnos. Estos niveles son para cada grupo de la educación básica peruana, que está dividida en: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el Currículo Nacional, la división básica de niveles de aprendizaje esperado (estándares) en relación a los ciclos es la siguiente (MINEDU, 2017a, p. 25 y 26) para la EBR:

*Tabla 1. Estándares de aprendizaje en relación a ciclos de Educación Básica*

<b>Estándares</b>	<b>EBR</b>
Nivel 8	Nivel destacado
Nivel 7	Nivel esperado al final del ciclo VII
Nivel 6	Nivel esperado al final del ciclo VI
Nivel 5	Nivel esperado al final del ciclo V
Nivel 4	Nivel esperado al final del ciclo IV
Nivel 3	Nivel esperado al final del ciclo III
Nivel 2	Nivel esperado al final del ciclo II
Nivel 1	Nivel esperado al final del ciclo I

Elaboración propia en base a la información del Currículo Nacional de Educación (2017a)

Existen acotaciones que se hacen en cuanto a la EBE y la EIB; sin embargo, al no ser pertinentes para este trabajo, serán omitidas. Luego de observar la división de los estándares y ciclos, ahora puede examinarse específicamente lo que se espera por cada nivel de aprendizaje para la competencia que compete a este trabajo, *Construye interpretaciones históricas*. Aunque es importante recalcar que el ciclo que corresponde a lo que se analizará en el capítulo dos va ligado únicamente al ciclo VII (MINEDU, 2017b, p. 87):

*Cuadro 1. Estándares de aprendizaje de la competencia “Construye interpretaciones históricas”*

Estándares	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
Nivel destacado	Construye interpretaciones históricas en las que reconoce que el presente es consecuencia de un conjunto de dinámicas sociales que se desarrollaron simultáneamente en el pasado y que las acciones de los diversos actores sociales tienen consecuencias en el futuro. Argumenta que la percepción del tiempo depende de la perspectiva de los grupos culturales, tanto en el pasado como en el presente. Justifica y valora la utilidad de las fuentes para la construcción del conocimiento histórico.
Nivel 8	Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios, permanencias y simultaneidades a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a

Estándares	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
	partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.
Nivel 7	Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios, permanencias y simultaneidades a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.
Nivel 6	Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que explica hechos o procesos históricos, a partir de la clasificación de las causas y consecuencias, reconociendo sus cambios y permanencias, y usando términos históricos. Explica su relevancia a partir de los cambios y permanencias que generan en el tiempo, identificando simultaneidades. Emplea distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía. Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.
Nivel 5	Construye interpretaciones históricas en las que explica, de manera general, procesos históricos peruanos, empleando algunas

Estándares	Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia
	categorías temporales. Identifica las causas inmediatas y lejanas que desencadenaron dichos procesos, así como las consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo. Ordena cronológicamente procesos históricos peruanos y describe algunos cambios, permanencias y simultaneidades producidos en ellos. Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar su origen y distinguiendo algunas diferencias entre las versiones que dan sobre los procesos históricos.
Nivel 4	Construye interpretaciones históricas en las que narra hechos y procesos relacionados a la historia de su región, en los que incorpora más de una dimensión y reconoce diversas causas y consecuencias. Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar las más pertinentes para responder sus preguntas. Organiza secuencias para comprender cambios ocurridos a través del tiempo, aplicando términos relacionados al tiempo.
Nivel 3	Construye interpretaciones históricas en las que describe los cambios ocurridos en su familia y comunidad a partir de comparar el presente y el pasado, y de reconocer algunas causas y consecuencias de estos cambios. Obtiene información sobre el pasado de diversos tipos de fuentes, así como expresiones temporales propias de la vida cotidiana. Secuencia hechos o acciones cotidianas ocurridos en periodos de tiempo cortos e identifica acciones simultáneas.
Nivel 2	Este nivel tiene como base el nivel 2 de las competencias “Convive y participa” y “Resuelve problemas de cantidad”. <sup>4</sup>
Nivel 1	Este nivel tiene como base el nivel 1 de las competencias “Convive y participa” y “Resuelve problemas de cantidad”.

Elaboración propia en base a Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2017b)

Los temas que se tocarán en este trabajo, el de la Confederación Perú-boliviana y la época del terrorismo en el Perú pertenecen a historia del Perú, dentro del curso

<sup>4</sup> Estas competencias corresponden a los cursos de nivel primaria, específicamente a Personal Social y Matemática.

llamado Ciencias Sociales, que incluye Geografía y Economía en sus temas. Se espera, para este ciclo, un pensamiento abstracto más desarrollado, permitiendo un nivel más complejo de aprendizaje, como se puede ver en el cuadro arriba, que correspondería al nivel 7 como mínimo (habiendo la posibilidad de alcanzar el 8). Además, mostrará interés por lo científico, así como cuestionamientos sobre diferentes y nuevos aspectos (presentes y futuros) de su vida, como es lo familiar y social, entre otros. Además, afianza su pensamiento crítico, tanto abstracto como contextual, permitiendo una reflexión sobre consecuencias y el sentido ético de la información (MINEDU, 2017b, p. 14).

Entender lo que se espera de los aprendizajes del alumnado por parte del curso, en cuanto a la competencia a analizarse, permitirá entender a futuro qué tipo de aproximaciones, materiales complementarios (no solamente académicos) y actividades se puede -y se recomienda- realizar. Además, la comprensión de la complejización cognitiva del adolescente conlleva la necesidad de complejizar la información más allá de la mera narración lineal de acontecimientos y la tradición memorística que ha tenido la enseñanza de la historia, que va claramente en contra de los parámetros de lo que se intenta conseguir.

Como se precisó, este nivel no está planificado para alcanzarse en un solo año, sino que se plantea como un proceso que dure los tres años que conforman en ciclo VII (tercero, cuarto y quinto de secundaria), ya que se reconoce que los desempeños que deben aprenderse deben ser brindados en niveles de desarrollo distintos dependiendo del año que cursen los alumnos. Esto puede verse a lo largo de los ciclos, pero también de la descripción de los desempeños que ofrece programa curricular. Estos son distintos dependiendo de cada grado, lo que nos permite analizarlos de manera individual, pero también en cuanto a su relación el uno con el otro y cómo van ampliándose desde el tercer grado hasta quinto grado, siendo los dos mencionados los años que nos competen.

Este puede ser analizado para comprender qué nuevos elementos deben ofrecerse dentro de la programación de las clases y el aditamento de nuevas fuentes y actividades. Es más, los desempeños son pistas de cómo lograr evidencias del nivel de logro de la competencia para alcanzar los estándares establecidos. Además, estos



desempeños pueden ser englobados en las capacidades antes descritas. Para comprender mejor este desarrollo dentro del nivel siete es necesario observar esta progresión no solo en los años de interés, sino también en cuarto de secundaria, debido a que la cadena de desarrollo quedaría incompleta si es que no se hiciera de este modo.

*Cuadro 2. Desempeños esperados, por año, de un estudiante que construye interpretaciones históricas*

<b>Tercer grado de secundaria</b>	<b>Cuarto grado de secundaria</b>	<b>Quinto grado de secundaria</b>
Identifica coincidencias y contradicciones entre diversas fuentes y complementa la información que brindan sobre un mismo aspecto de un hecho o proceso histórico, desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.	Explica que recurrir a una fuente válida sobre hechos o procesos históricos, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, contribuye a una interpretación confiable de esa fuente.	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico comprendido desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.
Identifica las características (fiabilidad y finalidad) de diversas	Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas	Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas

<b>Tercer grado de secundaria</b>	<b>Cuarto grado de secundaria</b>	<b>Quinto grado de secundaria</b>
<p>fuentes históricas que permiten entender las épocas comprendidas desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.</p>	<p>fuentes históricas sobre hechos o procesos históricos, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática.</p>	<p>fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).</p>
<p>Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.</p>	<p>Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad generados por hechos o procesos históricos relevantes, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos.</p>	<p>Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no</p>

Tercer grado de secundaria	Cuarto grado de secundaria	Quinto grado de secundaria
		necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.
Identifica diversos hechos o procesos históricos que ocurren en tiempos similares, desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.	Establece relaciones entre diversos hechos o procesos históricos, desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, con otros de la actualidad, tomando en cuenta los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales.	Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.
Explica hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana, a	Explica hechos, procesos o problemas históricos comprendidos desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, a partir de evidencias diversas y el planteamiento de	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jerarquías entre

Tercer grado de secundaria	Cuarto grado de secundaria	Quinto grado de secundaria
partir de la formulación de preguntas y la distinción entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias, utilizando términos históricos.	hipótesis, utilizando términos históricos.	sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.
Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.	Plantea hipótesis, y utiliza términos históricos y evidencias diversas al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos comprendidos desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática.	
Identifica las ideas, comportamientos y circunstancias que vivieron los personajes	Explica las ideas y comportamientos de las personas y sociedades a partir del contexto de la	Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los

Tercer grado de secundaria	Cuarto grado de secundaria	Quinto grado de secundaria
<p>históricos o grupos sociales en un contexto histórico comprendido desde el desarrollo del absolutismo (s. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana para explicar su importancia en el tiempo que les tocó vivir.</p>	<p>época, ocurridas desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática así como la influencia de tales ideas y comportamientos en hechos posteriores.</p>	<p>hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.</p>

Elaboración propia en base a Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2017b, pp. 88-89)

La primera diferencia evidente es en cuanto al temario, siendo que cada año toca etapas distintas de tanto historia universal como peruana, lo que muestra esta partición necesaria de la historia para poder esquematizarla y dividirla en capítulos, en cuanto a una división del tiempo lineal, con un enfoque occidental que le dé primacía al trato de la historia del Perú. Es luego de esto que se puede observar un cuadro que relaciona los siete desempeños con un desarrollo ascendente de tres etapas, excepto en un caso, donde se logra el desempeño esperado en cuarto de secundaria; sin embargo, el hecho de que el currículo no presente un apartado diferenciado no significa que dicho desempeño no se ponga en práctica, sino que se hace en las mismas dimensiones, salvo el cambio del temario, acorde al tocado en dicho año escolar. Además, como se dijo anteriormente, estos siete desempeños son guías para que el maestro identifique los desempeños que deben lograrse dentro de la

competencia, estando los primeros dos desempeños englobados en la primera capacidad, *interpreta críticamente fuentes diversas*.

El primer desempeño pasa por tres etapas, como ocurrirá regularmente con casi todos los demás. Cada etapa señala lo que se trabaja en cada año de estudios, dándose la primera etapa en tercero de secundaria, la segunda con cuarto de secundaria y la tercera con quinto año de secundaria. La primera se centra en la capacidad de leer diferentes fuentes escritas e identificar información que pueda complementarse entre sí o que se contradiga, ya que existe la posibilidad de encontrar fuentes que tengan perspectivas antagónicas de hechos. La segunda etapa cubre esta debilidad, permitiendo el discernimiento de fuentes al considerar que algunas atienden al concepto de válido, mientras otras no. Es decir, se establecen parámetros de selección para las fuentes, lo que permite una investigación más profunda y adecuada. La tercera incluye técnicas de investigación que pasan por la construcción de fuentes, como son las entrevistas. Es decir, se da una aproximación a la historia reciente y la oralidad como elementos válidos al momento de investigar un hecho. Así, los actores o testigos de eventos contrastan las perspectivas de los investigadores, evitando así que lo académico sea puesto en un pedestal. Al finalizar adecuadamente este desempeño, el alumno será capaz de contar con una seria amplia de fuentes (no solo escritas) que puedan utilizarse complementariamente.

Pasando al segundo desempeño, luego de poder leer diversos textos hay un enfoque en aprender a identificar sus características, como es la finalidad con la que el texto ha sido escrito (lo que cobra sentido en la etapa que estudia, donde inician los estados nacionales, Revolución Francesa, guerras de independencia y otros eventos que forman las primeras democracias e identidades nacionales) y así poder aprovechar su información y evitar sus falencias (en caso, por ejemplo, tenga información escrita con fines políticos o ideológicos). La segunda etapa va más allá de las fuentes primarias y se enfoca en los textos que interpretan fuentes históricas. Aquí hay un acercamiento más claro a estudios académicos, que vienen cargados de una interpretación y sentido propios, no necesariamente correlativos a los del texto primario. En la tercera etapa se enfoca en el contexto de una fuente para así poder generar una evaluación de las interpretaciones que el alumno aprendió a contrastar. Al entender las características

internas de un texto, se puede evaluar su confiabilidad y así evitar una interpretación errada que quite la objetividad al análisis y pueda incluso instrumentalizar la información.

El siguiente punto corresponde a la capacidad *Comprende el tiempo histórico*, siendo que los siguientes desempeños pueden enmarcarse en la descripción dada al mismo. Pasando así del uso correcto de fuentes a la comprensión de la información brindada por los mismos.

El tercer desempeño tiene una evolución clara, basada en el hecho de que, dentro de la historia, diferentes elementos en una sociedad o grupo (por pequeño o grande que pueda ser) van a cambiar, así como otros van a permanecer. Así, la primera etapa ayuda al alumno a identificar cómo hechos o procesos históricos generan cambios que afectan el estilo de vida de las personas como consecuencia de los mismos (dígase el uso de la electricidad como fuente de energía o la aparición de las primeras democracias y el concepto moderno de ciudadanía). La segunda etapa acepta y clarifica que distintos eventos de esta índole pueden darse de manera simultánea e incluso retroalimentarse entre sí, generando un cambio que va más allá de fronteras o agrupaciones (como serían los países, generando efectos internacionales o incluso intercontinentales como en el caso de la Gran Depresión de 1929). Al llegar a la tercera etapa, en quinto de secundaria, el alumno debe ser capaz de especificar qué tipo de hecho o proceso es el que ha generado tanto el cambio como la permanencia. Aquí, el alumno se vuelve capaz de complejizar el desarrollo de la historia en cuanto a si los eventos son culturales, políticos, económicos, entre otros, ya que cada tipo cuenta con características y alcances diferentes y muchas veces están interrelacionados, dando así al estudiante una visión más compleja de la sociedad o grupo al que estudia, para comprender con mayor profundidad y exactitud el paradigma a estudiar.

Si tercer desempeño se basa en la explicación de hechos o procesos, el cuarto busca la identificación de los mismos (es decir, alimenta la capacidad de análisis del alumno para encontrar datos que no le han sido provistos). Mientras su primera etapa se basa en identificar hechos que se han dado en tiempos similares (no necesariamente paralelos), la segunda etapa establecerá relaciones entre los mismos, en caso de haber alguna. En su tercera etapa, no solo se establecen las relaciones, sino que las mismas

se explican, lo que hace uso de la búsqueda de evidencia y pasar por un proceso de complejización que, así como la competencia anterior, diversifique los tipos de relación que pueden existir entre eventos de diferente tipificación.

Gracias a esto, el alumnado es capaz no solo de ampliar la información que se le da, sino de generar sus propias conjeturas, relaciones e hipótesis en base a información que podría incluso aparentar estar inconexa. Así, comprenderá los diferentes sucesos como pertenecientes a una misma línea de eventualidades, y no generar separaciones que solo parcialicen la información. Aquí, diversos ejemplos dan a lugar, como comprender que los musulmanes también tienen una visión de las Cruzadas, o que la época de nuevos inventos que llegó con la Revolución Industrial trajo diversos miedos y dudas, especialmente a aquellos sectores económicos que desaparecerían o reducirían gracias a la misma. Vislumbrar la trama interconectada de los hechos y acontecimientos (en un mundo que empezó a conectarse de mayor manera desde las exploraciones y conquistas y prosiguió con esta relación intercontinental con el proceso de colonización en África y Asia siglos después de la conquista española de América) obliga al observador a entender los conceptos que cada uno de los actores manejaba, cumpliendo la capacidad esperada.

Así se llega a la tercera capacidad, *Elabora explicaciones sobre procesos históricos*. Esto se basa en el procesamiento, jerarquización y discriminación de información en base al contexto de dichos procesos, así como su desenvolvimiento, para así poder identificar de manera acertada las causas y consecuencias. El alumno aprende que estas causas y consecuencias no son individuales, sino que además de existir más de una para cada evento o proceso histórico, éstas se interrelacionan. Además, podrá observar que algunas de las mismas pueden repetirse en diferentes periodos de la historia. Esto permite la elaboración de patrones o puntos en común en diferentes hechos que permiten una mejor ilación de diversos hechos.

El quinto desempeño se basa en la generación de explicaciones, difiriendo en cada nivel al observar qué tipo de información se utiliza para generar dichas explicaciones. En el primer nivel (tercero de secundaria) se utiliza una división básica (detonante, causa y consecuencia) de los procesos, identificando las partes en base a la formulación de preguntas. El segundo nivel pasa de la formulación de preguntas a una



investigación que requiere tanto de una hipótesis como de evidencia, pasando de la conjetura al análisis fáctico de data. En el tercer nivel se pasa al análisis de la información que uno pueda encontrar al probar su hipótesis. Como se dijo anteriormente, pueden encontrarse diversas causas y consecuencias; sin embargo, no todas tendrán el mismo peso o tendrán un papel trascendental en los procesos. Además, la explicación de estos procesos es multiplicada exponencialmente, al extender la fórmula y entender que la comprensión de dichos procesos abre la puerta al inicio de nuevos procesos que puedan estudiarse de la misma manera. Lo que tienen en común los tres niveles es el uso de terminología histórica (que contiene significados más exactos y pertinentes).

Los sexto y séptimo desempeño giran alrededor de la tercera capacidad, *Elabora explicaciones sobre procesos históricos*. En cuanto al sexto desempeño, la elaboración de explicaciones se enfoca en cuanto se sea capaz de iniciar una investigación con los requerimientos mínimos para que esta sea considerada seria. En un primer nivel, el estudiante debe aprender a plantearse las interrogantes necesarias que deban responderse, mientras ofrece explicaciones a medida que trata dichas interrogantes. El segundo nivel va a un aspecto más formal, como es la formulación de una hipótesis y el uso de evidencias, lo que lleva a que sus explicaciones sean más completas y tengan mayor firmeza y objetividad (acompañado por el correcto manejo de fuentes que se aprendió). Es así como las explicaciones generadas no son producto de mera conjetura, sino del tratamiento de fuentes diversas y un análisis de las mismas.

El séptimo desempeño hila tanto pasado como futuro, en cuanto a los hechos del pasado y su impacto en el futuro. La primera etapa del mismo busca identificar tanto ideas como acciones, así como el impacto que tuvieron de acuerdo a la cosmovisión de la época. Es decir, se centra en el pasado y entender los eventos de acuerdo al tiempo y espacio en el que fueron vividos. La segunda etapa va más allá de la comprensión y va a la explicación y detalle, ya que no solo se identifica, sino analiza el hecho o proceso de acuerdo a cómo su desarrollo está circunscrito en el plano espacio-temporal. Además, se conecta estos eventos con otros posteriores, entendiendo que estos (sean acciones o ideas) provocaron, inspiraron o influenciaron en otros posteriores, directa o indirectamente, como causa principal o secundaria. En su tercera

etapa, se agrega la búsqueda motivaciones (causas), su extensión al comprender cómo estas ideas o actos han llegado al presente (con todos los cambios y permanencias que esto conlleva) y cómo podrán manifestarse en el futuro. Es decir, quinto de secundaria aborda el antes y después de los hechos estudiados y los conecta con otros, generando así un entramado que elimine el aislamiento de una historia lineal compartimentalizada de acuerdo a una historia lineal dividida que omite diversos hechos, como el hecho de que culturas como Chavín o Huari inspiren a otras incluso luego de su desaparición, definiendo cómo se desarrolla y manifiesta dicha influencia.

Para finalizar este capítulo, es necesario observar qué lineamientos tienen los centros educativos nombrados dentro de este TSP con respecto al curso de Ciencias Sociales. En el caso de ambos, la información que brindan al público en cuanto a un lineamiento o fundamento interno para llevar a cabo la asignatura de Ciencias Sociales es nula, como se puede observar en las páginas web de ambos<sup>5</sup>. Debido a esto, la planificación anual, en ambos casos, fue realizada por el docente de curso, manteniéndose los parámetros brindados por el MINEDU en los documentos de su autoría que se han presentado en este trabajo<sup>6</sup>.

Sin embargo, el San Andrés tiene una breve descripción de su metodología, aunque esta es general (aplicada a los tres niveles educativos que brinda). Se busca:

(...) la participación activa de los estudiantes, [...] ya que se les permite elegir las temáticas que desean estudiar y la metodología de trabajo. El rol del docente se centra en guiar, supervisar y mediar en este proceso de aprendizaje (Colegio San Andrés Anglo Peruano, s.f.).

Además, se proponen como metodologías activas el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aula Invertida, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Problemas.

## 2. CAPÍTULO II: TEXTOS ESCOLARES UTILIZADOS

---

<sup>5</sup> Para mayor referencia, los sitios web de los centros educativos son <https://sanandres.edu.pe/propuesta-educativa/> y <https://losrobles.edu.pe/>

<sup>6</sup> Véase anexos. En el caso de Los Robles no se realizó programación anual, únicamente sílabo del curso.

Durante la labor docente que he desempeñado en el periodo 2018-2023 se utilizaron diversos textos. El colegio San Andrés (periodo 2018) trabajó con la editorial eBiolibros, con la serie *Socio Mundo Civilización*. En el caso de Los Robles (periodo 2020-2023), el material principal es de uso interno de la institución, no siendo de ninguna editorial sino realizado por un docente previo. Sin embargo, para tener una mayor solidez, se usa (para el personal docente únicamente) la serie *Ciencias Sociales* de la editorial SM.

### 2.1. Criterios para el análisis de los textos escolares

Para abordar la información de estos textos, se propuso la división de la información en los criterios de extensión, componente gráfico, personajes, hechos más relevantes, causas, consecuencias, impacto y características resaltantes de los textos. Se han elegido porque se sostiene que estos permiten observar de modo más claro la manera en que este material resulta más útil para el cumplimiento de los aprendizajes esperados en el ciclo VII de educación en el curso de Ciencias Sociales. Tanto causas y consecuencias se encuentran dentro del cuadro de *Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia*, así como el impacto, cuando establece que el alumno podrá establecer “ (...) relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales” (MINEDU, 2017b, p. 87).

El caso es igual para los personajes y hechos relevantes, aunque más allá del aprendizaje memorístico de los nombres, lo que se busca es explicar “la perspectiva de los protagonistas” (MINEDU, 2017b, p. 87) y en caso de los hechos se habla de los “grandes cambios, permanencias y simultaneidades a lo largo de la historia”<sup>7</sup>, donde queda implícito que se refiere a estos mismos. Vale aclarar que, en cuanto a personajes, serán contados como tales mientras tengan algún tipo de participación descrita dentro del proceso histórico, y no una mera mención, sea en una lista o como título de una gráfica. El papel activo del personaje será el que le brinde el calificativo de personaje.

El componente gráfico tiene una importancia diferente, en cuanto a que es variado (sea que se presente una foto, cuadro de época, línea de tiempo, etc.) y puede presentar tanto apoyo como la posibilidad de un análisis profundo de la pieza (que

---

<sup>7</sup> Ídem.

varía, como se dijo, en cuanto al tipo de pieza que se esté presentando). Sin embargo, el arte (hablando sobre fotos o pinturas) provee información valiosa tanto del evento como de la perspectiva del autor. Es más, en el caso de los libros de texto permitirá entender de modo más completo el enfoque del autor del texto, en caso este se deba resaltar.

Es aquí donde se agrega el apartado de características, que puede implicar tener una postura clara, peculiaridades en la organización de la información o en la mención u omisión de la misma. Aquí se podrá hacer comentarios más heterogéneos sobre los textos que no deban pasarse por alto pero que no cuenten con un espacio claro para agregarse.

Estos criterios se separarán por cada uno de los ya mencionados temas de clase que se han elegido para este TSP, siendo la Confederación Perú-boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (años 1980-1992). El análisis de la información tiene como objetivo entender el material con el que se ha trabajado, sus características, la información que brinda y sus limitaciones. Se avanzará en orden cronológico, por lo cual se empezará con la Confederación. En cuanto a los textos, se tratará primero *Socio Mundo* (eBiolibros), para pasar al texto interno, al que llamaremos *Historia y Geografía* (numerado de acuerdo al año al cual corresponda) y, finalmente, se analizará el texto *Ciencias Sociales* (SM).

## 2.2. Confederación Perú-boliviana (1836-1839)

La Confederación Perú-boliviana es un proyecto inspirado en una tendencia bolivariana de fusionar países, para así garantizar su independencia, en un momento en el cual las fronteras eran aún un elemento difuso para las nuevas naciones sudamericanas (Contreras y Cueto, 2004). Este proceso pretendió la unión de los países Perú y Bolivia en una sola nación, mediante la división de Perú en dos estados (nor y sur peruano), para así confederarse contra Bolivia.

El primer punto a analizar es la extensión, en el orden de fuentes ya descrito. Mientras *Socio Mundo* dedica cinco páginas a tratar el tema (Guevara, 2018b), *Historia y Geografía* (Los Robles, 2015a) destinará tres y *Ciencias Sociales* únicamente dos (Pereyra, 2017). Hasta aquí se puede ver que la diferencia entre libros de editorial es

sustancial, aunque esto no necesariamente deba llevar a algún tipo de conclusión apresurada. En los tres casos, las páginas del texto son continuas y forman parte de una sola unidad temática, que se dedica exclusivamente a desarrollar el tema de la confederación. El título en los tres casos es similar y, utilizando las palabras *Confederación Perú-boliviana*, siendo la única excepción *Ciencias Sociales*, que agrega la fecha a tratar (1836 – 1839).

En cuanto al componente gráfico, lo primero a mencionar es que ninguno de los tres materiales cuenta con un índice de imágenes o anexo que señale el lugar de procedencia o autor (de ser posible) de la imagen que se presenta. Esto se menciona pues las imágenes, sin la correcta mención, no pasan de ser elementos anecdóticos. Al tener datos de la imagen, esta se puede utilizar como una fuente (sea primaria o secundaria) y abordar los desempeños referidos al manejo, identificación y contraste de fuentes. Las piezas artísticas (sea pinturas, esculturas, poemas, entre otros) tienen la utilidad de brindar información valiosa para el alumnado y, gracias a los diferentes autores (lugares de elaboración, etc.) pueden utilizarse para desarrollar las tres capacidades dentro de la competencia que nos compete. Directamente, con la información adecuada, se puede pasar a la interpretación de fuentes; también pueden ser utilizadas como elementos que representen las tradiciones culturales, sistemas de medición y otros elementos que permitan entender el tiempo histórico (segunda capacidad); así como también pueden servir como fuentes de información sobre motivaciones y cosmovisión de protagonistas que ayuden a explicar los procesos históricos (tercera capacidad).

Además, la extensión de los materiales afecta proporcionalmente la cantidad de apoyo gráfico que se muestra en las páginas competentes al tema. El caso de *Socio Mundo* cuenta con seis imágenes, *Historia y Geografía* trabaja con cinco y *Ciencias Sociales* con tres. Algo en común es la presencia de al menos un mapa por material, aunque *Socio Mundo* presente dos para separar la división política de la Confederación de lo que se conoce como la *Campaña Restauradora*, que se presenta en un solo mapa en los otros libros. Estos mapas son importantes pues la información no tiene contexto en la mente de un alumnado que no cuenta con conocimientos profundos de geografía. Esto queda más representado al tocar temas que vayan más allá del marco

nacional, aunque ya ocurre en el mismo en caso de países pequeños. Entender la posición geográfica de una consecución de eventos permite observar el suceso en un sentido mayor al cronológico. Por ejemplo, la presencia de la Cordillera de los Andes en la historia del Perú ha marcado diversos sucesos (como el fracaso de expediciones argentinas en el virreinato del Perú o la resistencia de Cáceres durante la Guerra del Pacífico). Sin embargo, el no conocer qué departamentos del Perú son cruzados o están contenidos en el territorio andino priva al oyente de la importancia de la cordillera en el desarrollo histórico. Es así que el tener un apoyo gráfico ayuda al alumno a entender el sentido lógico que pueden tener diferentes movilizaciones de población (sea en cuanto a migraciones, expediciones, invasiones, etc.).

En cuanto a las diferencias más resaltantes está Socio Mundo y un cuadro que muestra los logros de la Confederación (en diferentes ámbitos) (Guevara, 2018b), Historia y Geografía que muestra un mapa de la Confederación (Los Robles, 2015a) y SM que presenta una línea de tiempo que organice los eventos que considera más resaltantes (Pereyra, 2017). Las líneas de tiempo son importantes porque permiten una mejor esquematización de los eventos principales para el alumno, y sirve como referencia que evite que sea únicamente un proceso memorístico. Además, estas pueden servir como herramienta para alcanzar los niveles adecuados de aprendizaje, ya que permiten establecer simultaneidades en cuanto a eventos que pueden parecer desconectados (como la historia de América y Europa antes de Colón) o como un mismo evento pueden afectar de diferentes maneras a los países involucrados, al generar puntos clave donde las historias puedan estar conectadas, aunque los eventos sean de carácter local. Otras imágenes presentan escenas bélicas o retratos, aunque no todas describen lo que se puede observar: Historia y Geografía presenta un retrato a cuerpo entero, pero no señala a quién pertenece (Los Robles, 2015a).

La lista de personajes es también sumamente diversa, con una descripción narrativa del papel que diversos individuos desempeñaron de este elemento. Para presentarla de una mejor manera, el siguiente cuadro muestra aquellos nombres que cumplen con los criterios ya mencionados:

*Cuadro 3. Personajes en el capítulo referente a la Confederación Perú-boliviana en los libros de texto examinados*

	<b>Socio Mundo</b>	<b>Historia y Geografía</b>	<b>Ciencias Sociales</b>
Caudillos destacados durante la formación y consolidación de la Confederación	José Luis Orbegoso	José Luis Orbegoso	--
	Agustín Gamarra	Agustín Gamarra	Agustín Gamarra
	Felipe Salaverry	Felipe Salaverry	Felipe Salaverry
	Andrés de Santa Cruz	Andrés de Santa Cruz	Andrés de Santa Cruz
Oficiales chilenos	Manuel Blanco Encalada	Manuel Blanco Encalada	--
	Manuel Bulnes	Manuel Bulnes	Manuel Bulnes
Caudillos posteriores a la formación de la Confederación	Manuel Ignacio de Vivanco	--	--
	Ramón Castilla	--	--

Elaboración propia

Estos personajes pueden dividirse en tres grupos, que serán mejor descritos en el siguiente apartado. El primer grupo (que ocupa las primeras cuatro filas) es de los caudillos que lucharon (en un bando u otro) durante, sea en contra o para, la formación de la Confederación. El segundo grupo (que ocupa las siguientes dos filas) respecta a los oficiales chilenos de las campañas restauradoras y el tercero (últimas dos filas) el de los caudillos que lucharon luego de la derrota de la confederación. Puede observarse una falta de personajes en las obras Historia y Geografía y Ciencias Sociales, aunque los verdaderos efectos de esto se observarán en el apartado de hechos relevantes.

Al hablar de hechos relevantes debe tenerse un tipo de organización que permita mencionarlos de manera más esquematizada. Para eso, se considera apropiado hablar del proceso de formación de la Confederación, las campañas restauradoras y el momento inmediatamente posterior a la disolución de la Confederación como los tres momentos que ordenen los acontecimientos.

En cuanto al primer momento (formación), los tres materiales explican las reuniones políticas que dieron paso al nacimiento de la Confederación, siendo las asambleas de Sicuani, Tapacará y Huaura, y el Congreso de Tacna. Sin embargo, Historia y Geografía no trata el conflicto interno anterior entre Orbegoso y Salaverry, que lleva a que el primero pida apoyo a Santa Cruz. El segundo momento es estándar en cuanto a su nombramiento, ya que todos hablan de las dos campañas restauradoras. Sin embargo, la extensión (y con esto, los detalles) brindada por Socio Mundo es de una página (página 141), mientras Historia y Geografía dedica 2/3 y Ciencias Sociales únicamente dos párrafos cortos (incluso omitiendo quién dirigió la primera campaña restauradora, que terminaría en una derrota chilena). El tercer momento es el que muestra más diferencias. Socio Mundo menciona el segundo gobierno de Gamarra que culminará con su muerte en Ingavi, el proceso de anarquía posterior y la pacificación a manos de Ramón Castilla tras derrotar Manuel Ignacio de Vivanco. Mientras tanto, Historia y Geografía no menciona ningún evento posterior a la victoria de los restauradores. Ciencias Sociales narrará rápidamente la muerte de Vivanco para hablar del proceso de anarquía brevemente. Como se puede observar, existen diferencias considerables en cuanto a qué momento debe tomarse para considerar el final de la época concerniente a la Confederación.

Desde mi perspectiva, la propuesta de Socio Mundo es la más acertada, aunque la propuesta que se haría sería separar la historia en cinco momentos: causas (donde se narraría la lucha política interna en el Perú que lleva a la búsqueda del apoyo de Santa Cruz), la formación política de la Confederación (asambleas y congresos), desarrollo de la Confederación (elemento ignorado en cuanto a propuestas, leyes, logros u otros elementos ocurridos durante la existencia de esta nación), campaña restauradora (razones y conflicto), y las consecuencias (incluyendo el segundo gobierno de Gamarra y la época de anarquía). En esta división, es importante la identificación del primer y último punto con un título que permita una mejor aproximación, mientras que el tercer punto es agregado completamente. Esto permite tratar a este periodo más profundamente, evitando su concepción como un tema externo al Perú, dándole el protagonismo y participación requeridos para asimilarlo como un evento de carácter nacional.



El siguiente punto es el de las causas. Sin embargo, este punto debe también subdividirse, ya que puede hablarse de las causas de la formación de la Confederación tanto como de su fin. Para organizar mejor la información y se puedan apreciar las diferencias, el siguiente cuadro debe proveer lo necesario:

*Cuadro 4. Causas de la formación de la Confederación Perú-boliviana según los textos escolares examinados*

<b>Causas</b>	<b>Socio Mundo</b>	<b>Historia y Geografía</b>	<b>Ciencias Sociales</b>
Formación de la Confederación	Vínculos históricos, económicos y culturales que generaron la idea de confederar. Compromiso de Orbegoso a cambio de la ayuda de Santa Cruz.	Victoria de Santa Cruz contra Salaverry.	Vínculos histórico-culturales <i>aprovechados</i> <sup>8</sup> por Santa Cruz por la posición desventajosa de Orbegoso. La ayuda de Santa Cruz contra Salaverry tenía como coste la confederación.

Elaboración propia

Se puede observar que el origen de la Confederación es estándar, aunque el papel de Santa Cruz podría ser interpretado de diferentes maneras en *Socio Mundo* y *Ciencias Sociales*. *Historia y Geografía* es muy estrecho en cuanto a su información en general. Esta diferencia es sutil y más dada a la interpretación que puede darse del texto y no de la información presentada. En *Socio Mundo* y *Ciencias Sociales* se acuerda que el apoyo de Santa Cruz a Orbegoso se da a cambio de la formación de la Confederación; sin embargo, mientras *Socio Mundo* señala que lo hace “a cambio del compromiso de formar la Confederación” (Guevara, 2018b), *Ciencias Sociales* empieza diciendo que

<sup>8</sup> Palabra exacta que podría interpretar el evento como una maquinación de Santa Cruz, presentada en la página 70 del texto de SM, en el párrafo de presentación.

Santa Cruz aprovecha los vínculos históricos y culturales entre ambas naciones para luego poner un precio a su ayuda (Pereyra, 2017).

*Cuadro 5. Causas del final de la Confederación Perú-boliviana según los textos escolares examinados*

Causas	Socio Mundo	Historia y Geografía	Ciencias Sociales
Final de la Confederación	<p>Peruanos en contra de una confederación dirigida por Bolivia y un presidente extranjero.</p> <p>Búsqueda de apoyo chileno por parte de opositores peruanos.</p> <p>Chile busca evitar que se forme un estado que amenace su poder.</p> <p>Hay una causa <b>oficial chilena:</b> Orbegoso acusado de apoyar a Freire en búsqueda de deponer al presidente chileno Joaquín Prieto.</p>	<p>Perjuicio comercial contra Chile.</p> <p>Desequilibrio de poder en Sudamérica.</p> <p>Lucha interna entre caudillos peruanos.</p> <p>Hay una causa <b>oficial chilena:</b> Orbegoso acusado de apoyar a Freire en búsqueda de deponer al presidente chileno Joaquín Prieto.</p>	<p>La Confederación obstaculizaba los planes chilenos de supremacía en el Pacífico.</p> <p>Obstaculización de la importación chilena de azúcar peruana.</p>

Elaboración propia

Las diferencias más sustanciales se encuentran en cuanto a qué motivo a Chile a luchar contra la Confederación. Si bien dos textos narran la acusación oficial de que Orbegoso buscaba deponer a Joaquín Prieto (presidente chileno), *Socio Mundo* menciona tanto

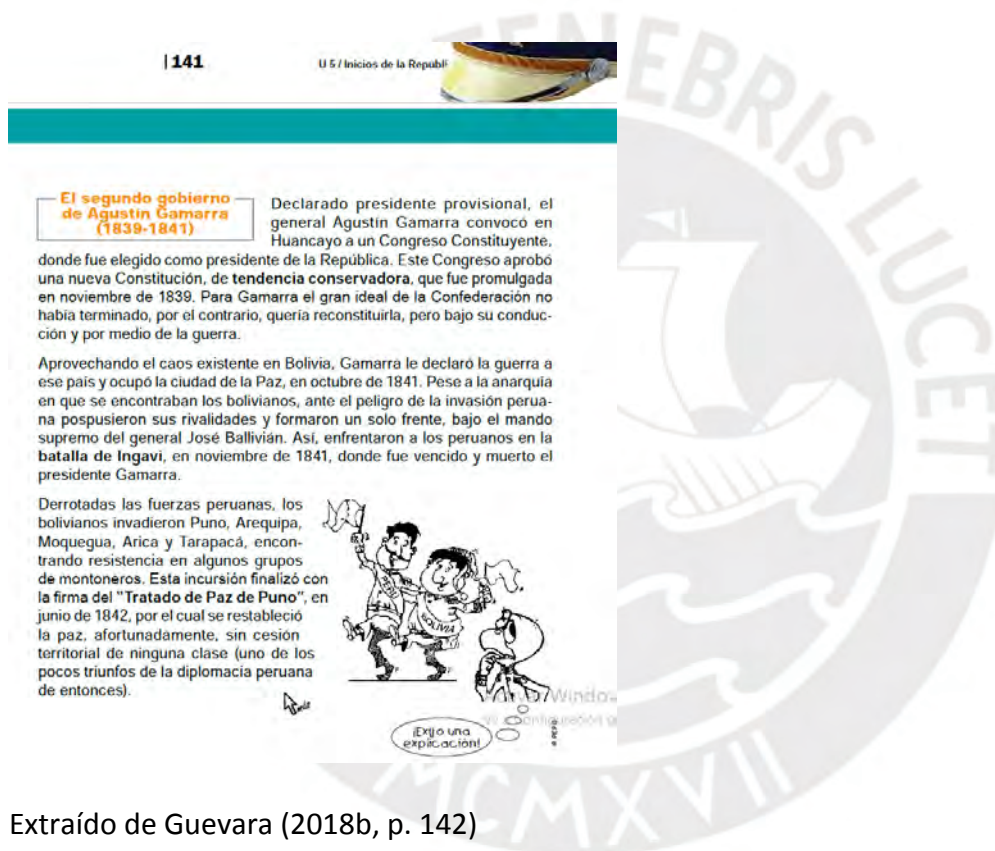
el descontento de un sector peruano como la amenaza que significaba la Confederación a Chile en ese momento (lo que es apoyado por Historia y Geografía). El punto central de está en la postura de sectores peruanos narrada por *Socio Mundo*, ya que -como se mencionó anteriormente- da un carácter más activo y participativo al Perú dentro de este proceso. Es así que se permite observar la división del pueblo peruano en el proceso y no solo como la lucha de externos por decidir quién se quedaría con el territorio, su riqueza y su gente. Además, siendo que posteriormente se tocará un capítulo completo sobre Ramón Castilla, una buena conexión sería mencionar cuál fue su papel en este conflicto.

Sin embargo, *Ciencias Sociales* no trata el presente chileno, sino que señala que Chile ya poseía un plan para obtener la supremacía en el Pacífico (vislumbrando lo que será narrado posteriormente en eventos como la Guerra del Pacífico). La afirmación de que había *planes* encausa la información hacia una búsqueda activa de debilitar a los vecinos con una intención futura de vencerlos. Aunque esto debe llevar a considerar que, si este proceso se dio entre 1836 y 1839, es cuarenta años antes del conflicto que volvió a oponer a estos países (la Guerra del Pacífico) y no incluye la guerra con España, que se da entre 1864 y 1866, donde fueron aliados.

Siendo que los alumnos están en tercero de secundaria, parte de lo que se espera de ellos es poder identificar “ideas, comportamientos y circunstancias que vivieron los personajes históricos” (MINEDU, 2017b). Los eventos son entonces propiciados por personajes (individual o grupalmente) y esto debe ser resaltado. En cuanto al Perú debe entenderse el papel de los caudillos en la lucha interna que propicia la búsqueda de apoyo boliviano de Orbegoso, así como la postura gamarrista, que tiene presencia tanto al inicio como al final del proceso. Además, está la postura (que se debe tratar de modo general) de Bolivia y Chile, como participantes del proceso confederado, que puede representarse en sus gobiernos. Los personajes aquí resultan importantes para mostrar la motivación de diferentes grupos que participaron de modo activo, tanto para el inicio como el fin de la confederación. Conectar a las personas y sus intereses con los eventos, evita una visión mecánica de la historia y permite hacerla más identificable para el oyente.

Luego de analizar a profundidad las causas se puede pasar a las consecuencias, de una extensión menor en comparación al último punto. *Socio Mundo* señalará el segundo gobierno de Gamarra como consecuencia directa de la derrota de Santa Cruz (su enemigo directo). Además, el plan de invadir Bolivia para unir a ambos países, pero desde el mando peruano (que concuerda con lo narrado en cuanto a la oposición peruana a la Confederación de Santa Cruz por estar guiada por un extranjero), que culminaría en la firma del Tratado de Paz de Puno (1842) tras la invasión boliviana al sur peruano, que inició tras la derrota y muerte de Gamarra en Ingavi.

Imagen 1. *Socio Mundo 3* sobre el segundo gobierno de Agustín Gamarra



*Historia y Geografía* no menciona información alguna luego de la derrota confederada en Yungay. Por su lado, *Ciencias Sociales* pone como consecuencia la muerte de Gamarra (con una muy breve explicación del por qué y sin narrar evento alguno de su gobierno), para pasar a la época de anarquía posterior a su muerte en Ingavi (Pereyra, 2017, p 71). El texto hará una lista de los que lucharon por el poder hasta la llegada de Castilla como cierre.

## Imagen 2. Ciencias Sociales 4 sobre la época de la anarquía

Manuel Bulnes y secundada por Gamarra y Ramón Castilla, resultó victoriosa en la batalla de Yungay (1839). Santa Cruz, derrotado, fue desterrado a Ecuador. Era el fin la Confederación. (Documento 5)

### Instauración de la anarquía

A la muerte de Agustín Gamarra, en la batalla de Ingavi (1841), donde intento someter a los bolivianos, el país estuvo sumergido en un caos político durante cuatro años. En este tiempo, ningún presidente llegó a terminar su periodo de gobierno y los golpes de Estado eran frecuentes.

La disputa por la sucesión del poder político de los lugartenientes y rivales de Gamarra desencadenó la anarquía, cuya cima se dio en 1844 cuando se suceden hasta cinco gobiernos en el mando supremo de la nación. Entre fines de 1841 y 1844 se sucedieron en el mando varios presidentes: Manuel Menéndez, Juan Crisóstomo Torrico, Juan Francisco de Vidal, Justo Figuerola, Domingo Elías y Manuel Ignacio de Vivanco.

Fue de la secuela de guerra civil y gobiernos paralelos que emergió la figura de Ramón Castilla.

Extraído de *Ciencias Sociales 4* (Pereyra, 2017, p. 71)

Pasando al impacto de todo el proceso confederado, este es internacional y no puede aislarse al territorio nacional. *Socio Mundo* narra los eventos de la anarquía, tras la muerte de Gamarra, de modo que puede entenderse cómo es que la participación de Castilla brinda el escenario ideal para su llegada a la presidencia. Esto inicia cuando señala que, ante el gobierno de Vivanco, “los generales Domingo Niego y Ramón, Castilla, sosteniendo la bandera de la legitimidad constitucional, lo derrotaron en Carmen alto” (Guevara, 2018b). Con esto se brinda la imagen que defiende Castilla en su lucha, ya que señala que es lo que manifiesta en su postura pública. Continúa al mencionar cómo es que el mismo Castilla devuelve el poder para ser elegido en las elecciones siguientes<sup>9</sup>.

Además, la invasión gamarrista a Bolivia provocará la unión de un país que se encontraba seriamente dividido tras la derrota de Santa Cruz. En los casos de Historia y Geografía, así como de Ciencias Sociales, no hay un impacto señalable. Mientras el primero pasa directamente de Yungay a la época del guano, el segundo trata brevemente la anarquía únicamente como puente para la llegada de Castilla al poder.

---

<sup>9</sup> Ídem.

Como se puede ver luego de la lista de gobernantes del periodo de anarquía (Imagen 2), el capítulo cierra diciendo que “fue de la secuela de guerra civil y gobiernos paralelos que emergió la figura de Ramón Castilla” (Pereyra, 2017).

En cuanto a las características del discurso, existen tres elementos que deben mencionarse. El primero corresponde a *Socio Mundo*, que agrega reflexiones del autor sobre los eventos. En esta, titulada *Confederación y miopía política* (Guevara, 2018b), se habla de la dificultad nacional para formar una unidad. Para esto, se compara a los personajes Felipe Salaverry y Ramón Castilla en cuanto a sus métodos para alcanzar sus metas. Mientras que el primero estuvo dispuesto a morir para defender las suyas, Castilla es acusado de apoyar a que un ejército extranjero invada su propio país, lo que lo lleva a no recibir el calificativo de *patriota* que sí recibe Salaverry por parte del autor. La reflexión del autor señala:

Los casos de Felipe Santiago Salaverry y Ramón Castilla son ilustrativos. El primero, patriota comprobado, nunca comprendió la trascendencia del momento político y entregó la vida combatiendo el proyecto. El segundo, quien destacaría después como presidente de la República, se unió con los chilenos para enfrentar a la Confederación, sin percatarse o, mejor dicho, tener la perspectiva de que estaba apoyando a un país que luego aprovecharía la experiencia de esta primera invasión, para llevar adelante una guerra expansionista contra el Perú (2018b, p. 142).

*Historia y Geografía* tiene, por su lado, una peculiaridad en su presentación. El texto está diseñado para tener espacios en blanco de información faltante que debe ser llenada (frases incompletas). Sin embargo, no existe un material docente para cotejar la información faltante, como puede verse en la imagen 3. Por el otro lado, *Ciencias Sociales* (a diferencia de los otros materiales) diseñó su plan curricular para agregar el tema de la Confederación al cuarto año de secundaria. Afortunadamente esto sigue

estando dentro del Ciclo VII de educación, así que no cambia los parámetros de la investigación.

*Imagen 3. Historia y Geografía 4, diseño de páginas del libro*

#### 4. GUERRA CONTRA LA CONFEDERACIÓN

a) CAUSAS:

- La confederación afectaba la economía chilena, al haberse declarado puertos libres, perjudicaba el comercio del puerto de \_\_\_\_\_ (chileno).
- Se rompe el \_\_\_\_\_ de poder en el Pacífico sur.
- Desacuerdo interno de algunos \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ peruanos.

b) PRETEXTO:

- En el caso de Chile, su gobierno nos acusó de apoyar la expedición del ex presidente chileno Freire, cuyo objetivo era dar un golpe de estado a Joaquín Prieto.
- Del mismo modo que lo ocurrido entre la Confederación y Chile por Ramón Freire, la derrota de los unitarios en Argentina obliga a muchos de ellos a buscar refugio en Bolivia. Juan Manuel de Rosas, temiendo que su gobierno podría sufrir un ataque como el de Freire, optó por mantener una postura claramente hostil hacia Santa Cruz.

c) PRIMERA EXPEDICIÓN RESTAURADORA

- Dirigida \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ el chileno \_\_\_\_\_ el ejército restaurador desembarcó en Quilca (\_\_\_\_\_). Con más de 3000 soldados.
- El ejército de la confederación logró cercarlos en \_\_\_\_\_ y derrotarlos.
- Se firmó el tratado de Paucarpata, por el cual Santa Cruz permitía el regreso íntegro del \_\_\_\_\_ y del \_\_\_\_\_ restaurador a Chile.
- En esta campaña colaboraron con los restauradores chilenos los peruanos \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.



d) SEGUNDA EXPEDICIÓN RESTAURADORA

Extraído de *Historia y Geografía 4* (Los Robles, 2015a, p. 41)

### 2.3. Terrorismo en el Perú (1980-1992)

El siguiente tema es el terrorismo en el Perú. El periodo de conflicto se trata desde 1980 (atentado en Chuschi) hasta 1992 (capturas de Abimael Guzmán y Víctor Polay Campos) en los textos escolares. Sin embargo, debe hablarse independientemente de los inicios de los grupos Sendero Luminoso y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), que se dieron tiempo antes. También entender que la captura de los dos cabecillas ya nombrados no culminó definitivamente el conflicto, como evidenciaría la toma de rehenes que se dio en la embajada japonesa en Lima, en diciembre de 1996.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), en su informe final del 2003, define este periodo como uno de guerra popular (según la ideología senderista) contra el Estado peruano, con el uso “de manera sistemática y masiva [de] métodos de extrema violencia y terror sin guardar respeto a normas básicas sobre la guerra y los derechos humanos” (CVR, 2003, p. 54). Con esta breve descripción se puede iniciar el análisis de

los parámetros ya estipulados, de la misma manera en la que se llevaron con el punto anterior.

El inicio es con la extensión, donde los tres materiales presentan tres páginas en cuanto al trato de este tema. Sin embargo, esta extensión puede resultar engañosa de esa manera, debido a que el terrorismo en Perú no tiene un capítulo asignado por sí solo, sino que es un subtema dentro de otros capítulos, destinados a examinar los gobiernos durante los cuales el conflicto armado se dio. En el caso de *Historia y Geografía 4* (Los Robles, 2015b), los capítulos entre los cuales se distribuye la información son tres; mientras que *Ciencias Sociales 5* (Tealdo, 2017) y *Socio Mundo 5* (Guevara, 2018c) se le presenta en dos capítulos distintos.

Centrar el capítulo en el gobierno o gobiernos respectivos hace que la información sea variada, pues intenta señalar las diferentes características de cada uno de los periodos gubernativos. Por esta razón, la información que nos compete comparte espacio con otros subtemas del capítulo, haciendo que su espacio real sea distinto. En el caso de *Socio Mundo*, si bien las páginas 84 y 87 son destinadas exclusivamente al terrorismo durante los gobiernos de Fernando Belaunde y Alan García, la página 90 (que se encuentra en el gobierno de Alberto Fujimori) no hace lo mismo. En dicha página, el espacio dedicado al terrorismo es de dos párrafos cortos, que ocupan el 25% de la página, que se completa con los temas de privatización, Guerra del Cenepa y el último proceso electoral en el que participó el ex presidente Fujimori.

El texto *Historia y Geografía 4* presenta características parecidas, ya que las primeras páginas (dedicadas a los gobiernos de Belaunde y García) se usan para diversos temas, no ocupando ni el 50% de ninguna de las dos para incluir información respecto al terrorismo peruano. Únicamente la página número 50, correspondiente al gobierno de Alberto Fujimori, está dedicada exclusivamente al tema que nos compete.

En cuanto a *Ciencias Sociales 5* se sigue continúa con el patrón, ya que ninguna página se utiliza íntegramente para tratar el tema. En cambio, el uso promedio es del 50%, mientras comparte el espacio con otros hechos variados, dependiendo del capítulo,



como el Fenómeno del Niño de 1983 (Tealdo, 2017, p. 85), la hiperinflación (p. 86) o el segundo gobierno y posterior caída del régimen de Alberto Fujimori (p. 104). Se puede entonces afirmar que el uso real no sería de tres páginas en todos los casos, sino que podría bajarse a un promedio de dos (y no necesariamente completas), incluyendo el apoyo gráfico.

Respecto al componente gráfico, la cantidad de imágenes es menor a lo visto en la sección de la Confederación, siendo que *Socio Mundo* y *Ciencias Sociales* muestran solo tres. En el caso de *Socio Mundo* (Guevara, 2018c), la primera foto (p. 83) se encuentra dentro de un cuadro con diferentes imágenes, mostrando los cadáveres de campesinos asesinados por terroristas<sup>10</sup>. La siguiente imagen es de un collage donde están los retratos de Guzmán y Capos, una foto contemporánea de la plaza de Chuschi y una torre eléctrica destruida (p. 84), mientras que la tercera muestra a unos soldados caminando por un lugar derruido en la fecha descrita como *La matanza de los penales* (p. 86).

En el segundo caso, las imágenes (Tealdo, 2017) corresponden a una torre eléctrica destruida (p. 86), la operación *Chavín de Huántar* (p. 102) y el sitio posterior al atentado senderista de Tarata (p. 104). Es necesario mencionar que la fotografía correspondiente a *Chavín de Huántar* se encuentra como presentación del capítulo. Si bien lleva una descripción, este evento no es narrado dentro del capítulo, y su posición lo deslinda de la cadena de acontecimientos en un sentido cronológico, basado en la dificultad ya descrita de estos capítulos y su enfoque basado en un gobierno específico y no en el tema del terrorismo, por lo que se perjudica su tratamiento.

Por otro lado, *Historia y Geografía* hará uso de cuatro imágenes (Los Robles, 2015b), correspondientes a una pintura de proselitismo senderista que muestra a Abimael Guzmán (p. 43), a personas cargando un cadáver posterior a la matanza de Barrios Altos (p. 50), una zona destruida luego del atentado de Tarata<sup>11</sup> y la foto de Abimael

---

<sup>10</sup> Imagen número 4

<sup>11</sup> Ídem

Guzmán al ser presentado tras las rejas luego de su captura<sup>12</sup>. Además del material que sirve para guiar la clase, hay dos imágenes más del local y terroristas participantes (tres de ellos) en la captura de rehenes de la embajada de Japón (p. 53). Si bien este va acompañado de un texto explicativo del evento, se usa para un ejercicio de comprensión de lectura. Este ejercicio de comprensión de lectura irá acompañado de otros tres similares, referidos a la *Ley de Interpretación Auténtica*, la guerra con Ecuador y los medios de comunicación, por esta razón no se cuenta como parte del capítulo.

En general, la mayoría de imágenes comprende fotografías de algún atentado dado durante el periodo de lucha armada. Sin embargo, hay elementos a considerar en cuanto a un par de imágenes que no sean de este tipo. En primer lugar, el hecho de que únicamente el material de *Socio Mundo* muestre fotos de los dos cabecillas de las organizaciones terroristas, Abimael Guzmán y Víctor Polay Campos. En cuanto a *Historia y Geografía* solo estará la foto de Abimael, mientras *Ciencias Sociales* no mostrará fotos de ninguno de los dos personajes. En segundo lugar, el hecho de que las fotos de atentados son todas de Lima, salvo por *Ciencias Sociales* que muestra una torre de energía que, si bien no menciona un lugar, por el contexto y geografía podría asumirse que es en otra región. En tercer lugar, el texto de *Historia y Geografía* es el único en mostrar una pieza de propaganda senderista, que es un cuadro alusivo a la guerra popular de Sendero Luminoso con la frase “¡¡5 años de guerra popular!!” (Los Robles, 2015b, p. 43) y la figura de Abimael Guzmán con personas armadas.

En cuanto a los personajes que son nombrados como autores o participantes de los eventos históricos, la descripción es resumida en cuanto a los parámetros que se han establecido para mencionar a alguien como personaje. La narrativa es descriptiva y heterogénea. En el caso de *Socio Mundo* solo existe una mención (y no en el texto, sino junto a las fotos) a Abimael Guzmán y Víctor Polay. El tratamiento como personaje se da a los grupos terroristas Sendero Luminoso y MRTA, no a los cabecillas. En cuanto a *Historia y Geografía*, Abimael Guzmán es el único del cual se elabora en el accionar y características (yendo de la mano al hecho de que sea el único con material fotográfico

---

<sup>12</sup> Ídem

en el texto). En cuanto a Ciencias Sociales sí hay una mención de Guzmán y Polay clara, aunque sin apoyo gráfico.

Así se llega a los hechos que narra cada texto. El mejor modo de organizarlos es en cuanto al gobierno en el que ocurrieron, ya que es lo que ya se ha intentado hacer en los mismos textos. Así que la división básica será en los periodos de Belaunde, García y Fujimori.

La primera etapa es la ocurrida en cuanto al gobierno de Belaunde. Primero, Socio Mundo ofrece una definición de lo que es el terrorismo y lo que significó este fenómeno en el Perú, para luego narrar los primeros atentados tanto de Sendero Luminoso como del MRTA, para luego señalar la pobre respuesta del gobierno. Segundo, Historia y Geografía no brinda más datos más allá de que, si bien se puede señalar el inicio de Sendero Luminoso en 1980, no será hasta 1983 que inicia la violencia. Sin embargo, en cuanto al gobierno no se habla de una respuesta pobre, sino de una “brutal campaña represiva” (Los Robles, 2015b, p. 43) y la desestimación por parte del gobierno de las acusaciones de violación de derechos humanos.

Ciencias Sociales, por su lado, hace una división diferente al sintetizar los eventos de los 80's (que incluye también al gobierno de Alan García). El enfoque está en describir la ideología senderista y describir algunos de sus métodos, para luego señalar que a medida que avanzaba el tiempo también lo hacía la violencia, pasando del campo a las ciudades, especialmente Lima.

En cuanto a la segunda etapa solo se tratará los libros que la toman por separado a la primera (es decir, omitiendo Ciencias Sociales 5). Socio Mundo es el más esquematizado, centrándose en tres puntos: la formación de zonas liberadas (es decir, bajo control directo de los terroristas) (Guevara, 2018c), la formación de grupos especializados dentro de la Policía (como el GEIN, aunque no se explica qué significan las siglas) y la fuga de terroristas del penal Castro Castro. Historia y Geografía, por su parte, se centra en los errores militares que se dan en esta etapa, mencionando atentados por parte de los mismos contra la población civil.

La tercera etapa concierne al gobierno de Fujimori. Socio Mundo mencionará algunas estrategias del gobierno (como los jueces sin rostro) y la posterior captura de Abimael por la DINCOTE (no mencionando al GEIN como autor). Ciencias Sociales hace hincapié en los “métodos ilegales” (Los Robles, 2015b, p. 50) que utiliza el gobierno para enfrentar a Sendero Luminoso luego de su llegada a la capital. Luego, hace una mención extensa de diversos atentados, siendo dos de ellos del gobierno (Cantuta y Barrios Altos), y solo uno de Sendero Luminoso (Tarata). Finalmente se narra el arresto de Abimael Guzmán en la casa de Maritza Garrido Lecca (único texto que la menciona) por parte del Gein, y la Ley Cantuta para beneficiar al grupo Colina. En esto se puede observar una tendencia de Historia y Geografía de resaltar las acciones del gobierno en su narrativa. Finalmente, Ciencias Sociales narra a mayor detalle como los ronderos y un grupo de Inteligencia policial (sin dar el nombre), además del desprestigio de Guzmán por las comodidades que tenía a comparación de sus seguidores, fueron claves para la caída de los líderes terroristas

Se llega así a las causas, que sería apropiado separar, ya que se puede hablar de causas de aparición, desarrollo y fin del terrorismo peruano. Es interesante que, respecto a la aparición de los grupos terroristas no se haga, en ninguno de los materiales, mención o explicación alguna del por qué. En cuanto a su crecimiento se dan diferentes razones, tanto del lado terrorista como del gobierno. En *Socio Mundo* (Guevara, 2018c) se mencionará la ineficacia y falta de presencia estatal, así como el secretismo y discurso terrorista de luchar por el pueblo (más ligado al MRTA) (p. 84). Sin embargo, los otros materiales centrarán la causa únicamente al gobierno. Ambos coinciden en una ineficacia estatal que causará una incapacidad de una respuesta clara. No obstante, *Historia y Geografía* (Tealdo, 2017) vuelve a encaminar su discurso en la violencia estatal, agregando violencia militar como una de las causas del crecimiento terrorista. Señala que, ante la declaratoria del gobierno de Belaunde del Estado de emergencia, “los militares se entregaron a una brutal campaña represiva que costó -igualmente- miles de vidas” (p. 43).

Al llegar a las causas del fin del terrorismo, *Socio Mundo* vuelve a ser más detallado, porque inicia detallando medidas gubernamentales (tanto judiciales como militares), el

papel de las organizaciones de autodefensa y los grupos de inteligencia (Guevara, 2018c). *Historia y Geografía* es más sencillo y lo lleva a la misión del GEIN de investigar hogares en busca del escondite de Abimael Guzmán; en cambio, Ciencias Sociales argumentará que la causa principal fue la organización estatal luego del periodo en el que carecieron de estrategia (Tealdo, 2017), sugiriendo que la eficacia de Sendero era más a causa de la ausencia estatal que del grupo en sí mismo.

Las consecuencias son, por su lado, más resumidas y homogéneas. *Historia y Geografía* vuelve a terminar abruptamente su información (como hizo en la Confederación con la derrota en Yungay) luego de la captura de los dirigentes terroristas para pasar a la *Ley Cantuta*, en una continuidad de su tendencia a generar argumentos en contra de las acciones del gobierno (Los Robles 2015b, p. 51), como se puede ver en la Imagen 4. La crisis de los rehenes de la embajada de Japón no será tocada hasta el siguiente capítulo (p. 53), probando la ya mencionada desconexión en cuanto al tema del terrorismo en detrimento del tema del gobierno de Alberto Fujimori. Por su parte, tanto *Socio Mundo* como *Ciencias Sociales* concuerdan en que este periodo resultó en un fortalecimiento de la figura de Alberto Fujimori y su partido, demostrado en el apoyo recibido en las elecciones congresales de 1992 y las presidenciales de 1995. *Socio Mundo* (Guevara, 2018c) se aproxima a la reelección de 1995 describiendo que “en las elecciones de 1995, con una imagen robustecida por sus logros, Fujimori derrotó con cierta facilidad al prestigioso diplomático Javier Pérez de Cuellar” (p. 90). Por su lado, *Ciencias Sociales* (Tealdo, 2017), por su parte, habla del cierre del Congreso, conocido como el *autogolpe*, del 5 de abril y las elecciones para reemplazar a dicho congreso. Menciona que “las elecciones para el nuevo Congreso fueron en noviembre de 1992, meses después de la ‘captura del siglo’ [...] El momento favoreció al fujimorismo, que obtuvo amplia mayoría en el poder Legislativo” (p. 104).

*Imagen 4. Historia y Geografía 4. Sección final del capítulo con la captura de Abimael Guzmán*

**CAPTURA DE ABIMAEEL GUZMÁN**

El Grupo Especial de Inteligencia de la Dirección Nacional Contra el Terrorismo (DINCOTE) comenzó a investigar varias residencias en Lima dado que se sospechaba que los terroristas estaban usándolas como albergues. Agentes del GEIN investigaron periódicamente la basura salida de la casa de Surquillo, que supuestamente estaba habitada por una sola persona, la bailarina Maritza Garrido Lecca, pero pronto notaron que había más basura de la que una sola persona podía producir. Posteriormente, los agentes



50

CUARTO GRADO DE SECUNDARIA



HISTORIA Y GEOGRAFÍA FECHA

descubrieron tubos de cremas de medicamentos usados para el tratamiento la enfermedad que se sabía que padecía Guzmán. El 12 de septiembre de 1992, el Grupo Especial de Inteligencia irrumpió en la mencionada residencia de Surquillo. En el segundo piso de la casa, encontraron y arrestaron a Abimael Guzmán y a otros ocho líderes incluyendo a Elena Iparraguirre.

**LEY CANTUTA**

A pesar de las pruebas en su contra el grupo paramilitar COLINA fue beneficiado por el gobierno que promulgó la Ley N° 26291, denominada Ley Cantuta, ley por la que se pasó a manos de la Justicia Militar el juicio a nueve militares de este grupo.

Extraído de *Historia y Geografía 4* (Los Robles, 2015b, pp. 50-51)

En cuanto al impacto que esta etapa de la historia peruana ha tenido, simplemente se omite por completo la información, para pasar a la renuncia de Alberto Fujimori y el gobierno de transición.

Existen características resaltantes en algunos de los textos. En primer lugar, *Historia y Geografía* es el único texto que trata la crisis de los rehenes en la embajada de Japón (Los Robles, 2015b), aunque lo hace posteriormente y como un hecho aislado entre las eventualidades del segundo mandato de Alberto Fujimori. En segundo lugar, este texto es el único en mencionar a Elena Iparraguirre, pareja de Abimael Guzmán y miembro de la cúpula dirigente de Sendero Luminoso. En tercer lugar, al igual que en la Confederación, el texto presenta información faltante, aunque en cantidad mínima<sup>13</sup>. En cuarto lugar, el hecho de que el tema es tratado en cuarto de secundaria, utilizándose quinto de secundaria para hacer un paso rápido por lo visto en los cuatro años anteriores. Por otro lado, Ciencias Sociales utiliza testimonios de la CVR como material de clase (Tealdo, 2017) que pueda ayudar a trabajar las diferentes capacidades de la competencia que nos compete.

<sup>13</sup> Ver imagen 4

Como conclusión de este capítulo, se puede observar que los diferentes materiales cuentan con perspectivas diferentes en cuanto a qué información se considera relevante. Dependiendo de la información presentada, la labor de generar conexiones entre eventos, así como la capacidad de pensar históricamente tendrá un grado diferente de dificultad. Además, puede observarse que los personajes involucrados van íntimamente relacionados con el objetivo del capítulo escrito por el autor, que en algunos casos tiene una perspectiva clara en cuanto a la información que considera más relevante narrar (más allá de los hechos básicos). Aquí entra el ejemplo de la caracterización que se hace de los militares en el texto interno del colegio Los Robles, donde el autor hace diferentes referencias para poder evidenciar que los militares cometieron actos violentos y, aunque no se diga directamente, hasta criminales contra la población civil.

Además, la conexión de estos eventos con otros de su misma época no necesariamente es bien explicada en los textos. En esto se incluye el papel de Chile en la desaparición de la Confederación o de los gobiernos como agentes activos ante el conflicto armado iniciado por los grupos terroristas. Esto será más detallado en el siguiente capítulo al poder profundizar un poco en los temas, para así poder realizar recomendaciones para su trato o desarrollo.

Sobre todo, la diferencia de información debe llevar poder preguntarse cuál es la información básica que es necesaria para poder dar una base suficiente al alumnado, así como para poder trabajar la competencia base. Esto no debe dejar de lado que la labor del docente en cuanto a los textos no es solo su repetición mecánica, sino poder utilizarlos como herramientas, dándole al docente la libertad y responsabilidad de ampliar, modificar o suprimir información. Sin embargo, esto obliga al mismo a tener un criterio objetivo y académico para elegir qué acción tomar.

### **3. CAPÍTULO III: APLICACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMO HISTORIADOR PARA LOGRAR LA COMPETENCIA *CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS***

Luego de un análisis de las metas que propone el currículo nacional de educación, así como de los libros de texto de historia que sirven de herramienta principal para la

enseñanza de historia en las aulas de secundaria, es menester detallar los aportes que se han hecho a la enseñanza de historia en los centros educativos. Específicamente, para el desarrollo de la competencia *Construye interpretaciones históricas* en base a los dos temas ya mencionados: la Confederación Perú-boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (1980-1992).

Las siguientes páginas especifican cambios, ampliaciones y reducciones en cuanto a los libros de texto, así como sugerencias para mejorar la enseñanza de la historia en las aulas escolares en los salones de tercero y quinto de secundaria. La estructura del capítulo contará con tres partes. En primer lugar, una especificación de las metas a las que se quiere llegar, ya descritas por el currículo, pero ampliado gracias al análisis de otros profesionales del campo. En segundo lugar, elementos que se han encontrado deben mejorar en general dentro de la enseñanza de historia y, en tercer lugar, información directamente relacionada a los temas de la confederación y el terrorismo.

La tercera parte empezará con los cambios hechos a nivel microcurricular. Luego, se tratarán las mejoras o estandarizaciones en cuanto a los puntos que se usaron para el análisis de los materiales en el capítulo dos. Posteriormente, recomendaciones pertinentes que no tengan cabida en alguno de los espacios previamente mencionados.

### 3.1. Objetivos durante la enseñanza de historia en el nivel secundaria

Si bien estas van de la mano con lo esperado por el Ministerio de Educación del Perú, y requiere una especificación al hablar de los desempeños, existen elementos ya mencionados que deben ser resumidos.

Para empezar, el alumno debe desarrollar el pensamiento crítico, lo que requiere el ejercicio del mismo. Además, se debe crear en el alumno un sentido de conexión y pertenencia, así como una identidad (individual y colectiva) que permita enseñar al estudiante que tiene un papel en la sociedad (ser un sujeto histórico), así como poder ejercer una ciudadanía plena. Sin embargo, la búsqueda de estas metas sin un método adecuado puede formar generalizaciones, personalizando a las entidades geopolíticas y calificando “como ‘buenas’ y ‘malas’, lo que simplifica de manera notable la complejidad del proceso histórico” (Valle, 2021a, p. 11).



Además, están las capacidades y desempeños que se encuentran dentro de la competencia a analizar en este trabajo. El poder contrastar toda sugerencia realiza con su capacidad de desarrollar una capacidad o desempeño será la que establezca la validez de lo desarrollado (y ahora sugerido) dentro de mi labor docente como profesor de Ciencias Sociales en el nivel secundaria.

También entra, al menos de modo parcial, la utilización de estrategias como el *aula invertida* o *Flipped Classroom*. Berenguer apunta la autoría de este concepto a Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2014), docentes estadounidenses, quienes lo definen como:

(...) un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia (como se citó en Berenguer, 2016, p. 1468)

Uno de los principales problemas sería el hecho de que una gran parte del alumnado no se siente parte del relato que es dado por el libro de texto (Valle, 2021a. p. 12). La falta de reconocimiento dentro de la narrativa elimina interés y conexión con el relato y, por ende, el curso. Para eliminar esto tanto el texto como herramienta, así como actividades y el uso de fuentes alternativas son importantes.

El aula debe ser un espacio de desarrollo y práctica del pensamiento crítico y literacidad crítica. Para esto, “es necesario usar fuentes, contrastar evidencias, discutir el fundamento de las interpretaciones que hacemos del pasado y contextualizar debidamente los hechos” (Valle, 2021a, p. 15). Estos son elementos prácticos que se considerarán; sin embargo, hay que aclarar que para poder realizarlos los alumnos requieren de los materiales adecuados con los cuales realizar las actividades antes descritas.

Sin embargo, este TSP se enfocará en la utilización de los libros de texto como tema principal, siendo el centro las observaciones y cambios a los mismos. Por esta razón,

actividades y estrategias ocuparán un papel secundario. Además, algunas actividades serán sugeridas como parte de la puesta en práctica de los desempeños esperados.

Al finalizar este trabajo, se debe tener la capacidad de brindar al alumnado un mejor material de referencia para realizar las clases, independientemente del método de enseñanza que se utilice. Si bien puede haber una preferencia por algún tipo de estrategia docente (que sea expuesta en el capítulo), la meta en cuanto al material será conseguir uno más completo y funcional a las necesidades tanto del docente como de los alumnos. Todo esto conseguido gracias al análisis y puesta en práctica de las capacidades aprendidas durante el periodo de alumno de Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y puestas en práctica como docente en las instituciones mencionadas al inicio del trabajo.

### 3.2. Análisis de los textos escolares utilizados en el desempeño docente de la enseñanza de historia

El primer punto concierne a las preguntas a realizarse durante las diferentes etapas de la clase, que tienen como función no solo captar la curiosidad de los alumnos, sino ayudarlos a practicar las habilidades que van adquiriendo. Lesh (2016) considera que el punto de pensar históricamente es “(...) a lesson that aims to expose students to the skills historians use when they approach a historical issue: essentially, how to think as a historian” [(...) exponer a los alumnos a las habilidades que los historiadores usan cuando se aproximan a un tema histórico: esencialmente, cómo pensar como un historiador] (p.30).

Aunque esto no significa crear historiadores. Valle (2021a) resalta que la labor debe tener como finalidad darle a la persona la capacidad de comprender su entorno en base a su proceso histórico, para luego actuar como un ciudadano informado que delibere sobre los diferentes asuntos públicos. A esto se le puede agregar que Lesh (2016) menciona que la información no puede memorizarse con la esperanza de que eventualmente, en el futuro, el alumno o ciudadana empiece a usarla críticamente por una circunstancia específica.

Para escapar del acto memorístico, se debe trabajar paralelamente el brindar información y la capacidad crítica de generar preguntas que permitan una

aproximación diferente al tema. No hacer preguntas únicamente luego de brindar la información.

Es así que las preguntas con las que se introduce al tema son vitales. La formulación de preguntas que estén ligadas a eventos importantes, que sean provocativas y no tengan una respuesta simple o de afirmación o negación ayudan a que el aula se interese gracias a ofrecer un aire de misterio al tema (Lesh, 2016). Asimismo, Lesh (2016, p. 16) toma como elementos que pueden despertar la curiosidad del alumno a puntos como Causalidad, cambio y continuidad, influencia/impacto, interpretaciones contrastadas del pasado o motivación. Es interesante mencionar que tanto causalidad, impacto, cambio (en cuanto a la narrativa) y motivación han sido analizados en el capítulo dos en cuanto a lo que los textos brindan. Gracias a esto se puede establecer que los criterios de análisis han sido acertados, y qué elementos pueden sugerirse.

Para poder generar preguntas iniciales, intermedias o finales es necesario estar al tanto del material que se va a brindar. Si el material carece de información suficiente, diversas preguntas no podrán hacerse sin aumentar la carga en el alumno. Animar al alumnado a la investigación sin un criterio de cómo buscar o analizar fuentes no les permitirá responder las preguntas adecuadamente.

Además, Lesh (2016, p. 18) establece siete criterios que ayuden a que las preguntas sean más efectivas, lo que se podrá elaborar con mayor complejidad en el siguiente punto de este capítulo:

- ¿Las preguntas representan un tema importante para la época histórica y contemporánea?
- ¿La pregunta es debatible?
- ¿La pregunta representa una razonable cantidad de contenido?
- ¿La pregunta mantendrá un sustancial interés en alumnos?
- ¿La pregunta es apropiada respecto a los materiales disponibles?
- ¿La pregunta reta a los estudiantes?
- ¿Qué conceptos de organización histórica se enfatizarán (cambio en el tiempo, continuidad, causalidad, contexto o contingencia (que elementos pasados dieron como resultado el evento estudiado)?

Luego de las preguntas también se debe tener en cuenta que en la historia existen diversos conceptos que, en esencia, se repiten a lo largo de la misma, en diversos lugares y hasta épocas. El poder definir estos elementos ayuda a los estudiantes a generar una visión mejor conectada de la historia, y no solo como hechos aislados cuyos datos (nuevos en cada tema) deben ser memorizados. Existen diferentes ejemplos que se darán a continuación sobre este tipo de elementos que pueden generar una conceptualización más sólida del tema a tratar, sobre todo en los años que competen a los temas.

Lesh (2016) da el ejemplo de Nat Turner, un esclavo en Southampton, Virginia, que en 1831 lideró una rebelión de esclavos debido a que pensó que esta era la voluntad de Dios y él había sido llamado a cumplirla. Su derrota y posterior ejecución significaron cambios en la visión esclavista y abolicionista en Estados Unidos, ya afectado por un evento previo, la toma de Haití en 1791 por esclavos (que pasaron a dominar la nación). Esta rebelión “provocó un debate profundo sobre el rol de la fe en la historia y la eficacia de la violencia como herramienta de cambio social, político y económico” (p. 28).

En este ejemplo se puede observar elementos que se repiten en la historia, como son la lucha contra las élites (sea Espartaco contra Roma o el ya mencionado Haití en 1791) o la religión como catalizador en cuanto a su papel individual de conexión y comunicación con Dios. De la misma manera, diferentes elementos se repiten y permiten esquematizar, al menos en un modo básico, la historia. Allí entra una idea tan básica como el hecho de que todo evento histórico tiene una causa o un impacto (que puede ser de corto, mediano o largo plazo). Si bien este trabajo tratará dos temas específicos, encontrar puntos en común que puedan extrapolarse es de mucha utilidad para la enseñanza completa del curso.

Debe decirse que esto ya se logra en temas que tienen una unidad más clara, como los elementos de la sección de historia del Perú que tocan a diferentes culturas. Si se toma como ejemplo el texto de eBiolibros de primer año de secundaria (Guevara 2018a), esto es más claro. Si se observa la unidad 3, la mitad de la misma corresponde a las

culturas Chavín, Paracas y Nazca<sup>14</sup>. En estas se puede encontrar que hay apartados que se repiten en un orden similar, colaborando con la aproximación del alumno a cada tema. Estos son *Medio geográfico y economía, poder político y sociedad* y de su *cerámica*, además de otros temas que ya son particulares de cada uno. Un salto a la unidad 5<sup>15</sup>, tanto dentro del espacio temporal del plan de clases como en la línea de tiempo de la historia preinca, encontramos a culturas como Lambayeque, Chimú, Chíncha y los Reinos Altiplánicos. El patrón se mantiene casi en su totalidad pues, de los apartados antes descritos, el primero se repite en todos los capítulos, el segundo solo está ausente con los Lambayeque<sup>16</sup> y el tercero solo con los Reinos Altiplánicos<sup>17</sup>. Es decir, se genera un modo más organizado de procesar la información, facilitando la adquisición de la misma.

Si bien tanto la época de la Confederación como del terrorismo en el Perú no tienen otras unidades que compartan características tan claras, se hace bien en buscar conceptos que puedan observarse a un nivel más amplio (que puedan aparecer en otros temas de clase). Como ahondar en otros temas de clase escaparía de los parámetros de esta investigación, tendrá que ser dejado para otro momento.

Como tercer punto está el de permitir el análisis de versiones contrapuestas del tema a estudiar (si bien esto debe ser tomado de modo más delicado en los casos de historia reciente, como se verá más adelante). Para empezar, Valle (2021b) señala que pensar históricamente requiere de interpretación de fuentes y conocimiento de cómo se construye el conocimiento histórico. Luego, amplía la idea con Lévesque (2008) para señalar que “el pensamiento histórico es un proceso intelectual que prepara a las personas para entender cómo se construye el conocimiento y enfrentar visiones competitivas y diversas sobre el pasado” (como se citó en Valle, 2021b, p. 38).

Para lograr este cometido es que el material principal a utilizarse (texto de clase) debe contar con toda la información necesaria para aproximarse al tema y, a la vez, poder ejercitar los diferentes desempeños en el alumnado, para que así la información de fuentes secundarias que se utilicen en clase pueda ser comparada con el texto

---

<sup>14</sup> Véase las pp. 104 - 117.

<sup>15</sup> Véase las pp. 186 - 199.

<sup>16</sup> Véase las pp. 186 - 189.

<sup>17</sup> Véase las pp. 197 - 199.

principal. El utilizar fuentes que únicamente amplían el tema se contraponen a la primera parte del primer desempeño de la competencia que nos compete<sup>18</sup>, especialmente para tercer año de secundaria, que dicta que el alumno *identifica coincidencias y contradicciones entre diversas fuentes*, aunque luego apoye con la capacidad de complementar el conocimiento con otras fuentes.

Con el material adecuado, lo que debe seguir es evitar diversos errores en su uso. Una investigación de Valle y Frisancho (2014) hecha en profesores de Ayacucho mostró que “emplean las fuentes como material de lectura complementario y consideran que con ello cumplen con enseñar a usar las fuentes” (como se citó en Valle, 2021b, p. 42). Esto muestra que existen diferentes problemas al momento de tratar fuentes, que son los que se han intentado evitar en los temas que se presentarán más adelante.

Los problemas son descritos por Valle (2021b) y esquematizados de la siguiente manera (pp. 42-47):

- Problema uno: poca accesibilidad a las fuentes de historia del Perú. No existen compilaciones y los repositorios requieren capacitación para la cual se requiere tiempo de capacitación.
- Problema dos: diferenciación entre fuentes primarias y secundarias, bajo la errónea concepción de que las primarias son más correctas por su cercanía al hecho histórico.
- Problema tres: presentación de fuentes. Deben tener autor, fecha y lugar de producción, así como datos editoriales.
- Problema cuatro: falta de preparación docente para el uso de fuentes como herramientas educativas, y no solo como motivadores. No se observan las fuentes primarias discrepantes como dos visiones distintas, sino como fuentes correctas e incorrectas. En cuanto a las secundarias, se cree que la discrepancia vendría por un error de investigación por parte de alguna.
- Problema cinco: las fuentes solo se usan para comprensión lectora, sin que puedan contrastarse.

---

<sup>18</sup> Véase Cuadro 2.

En cuanto al problema uno, debe decirse que -a diferencia de un docente- un historiador puede tener mejor comprensión del espectro de fuentes disponibles, aunque eso no quite la validez de la problemática. Sin embargo, se podría decir que la experiencia laboral demostrará que el problema dos no es aplicable al desempeño de un historiador, ya que ha tenido la preparación para observar las diferentes fuentes como piezas que deben contrastarse (y que se probará en los temas del siguiente punto en la proposición de fuentes de apoyo que no sean monotemáticas).

El problema tres es sumamente real, más si se revisa el capítulo dos de este trabajo para observarse que, especialmente en las imágenes utilizadas en los textos escolares, es sumamente difícil encontrar los datos de autoría. El problema cuatro debería poder enfrentarse gracias a la situación del historiador como docente (cuya explicación empezó con el problema dos), agregado a la capacidad de plantear preguntas relevantes que problematicen y generen una mayor conexión de los alumnos con el tema, como se mencionó al inicio del capítulo.

Esto debido a que, para Valle (2021b), el trabajo en fuentes es indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que "(...) los problemas históricos nos llevan a debatir distintas interpretaciones del pasado, como pueden ser las causas, las consecuencias, la relevancia de los hechos o su impacto" (p. 39). Hay que entender que el uso de problemas históricos lleva al alumno no solo a aprender las fuentes, sino a aprender cómo utilizarlas tal como el currículo nacional plantea.

Así que, uniendo este apartado sobre fuentes con el de las preguntas, se puede afirmar, como lo hace Valle (2021b) que "es recomendable empezar con ejercicios en los que se presenten hechos históricos vistos desde dos fuentes con perspectivas opuestas y pedir a los estudiantes que comparen ambas visiones" (p. 47). Aunque se añadiría que esto podría hacer también con fuentes que conecten (en similitudes) con otros temas vistos durante el año lectivo, como se propondrá en cuanto a la época del terrorismo.

Aquí entran también, como fuentes, tanto imágenes como otras piezas artísticas que los alumnos puedan revisar. Sin embargo, estas deben ser provistas de la mayor cantidad de información referida a su procedencia (como autor, año, lugar de

publicación, entre otros) que puedan ayudar a que el docente brinde un contexto que otorgue a la interpretación de las imágenes una mayor exactitud. Sin embargo, este puede ser dado posteriormente al ejercicio de analizar la información que las piezas brindan al alumnado incluso si no conocen el contexto aún.

Para Lesh (2016), las imágenes permiten a los alumnos pensar sobre texto, contexto y subtexto, aunque aún no hayan pulido esas habilidades aún. Además, permiten abordar creencias, intenciones y motivaciones del autor de la pieza (aunque este no se conozca). En cuanto a estos términos, los describe de la siguiente manera:

*Texto* se refiere a identificar la información visible, brindada por la fuente. El *contexto* habla de lo que ocurre en ese periodo de tiempo como trasfondo, que ayude a explicar por qué la información brindada por la fuente. El *subtexto* busca la entender al autor, la audiencia a la que va dirigido el texto y las razones de su elaboración (Lesh, 2016, p. 39).

Entonces, en resumen, tres actividades que se han desarrollado durante las clases y que se recomiendan son: primero, la generación de preguntas provocativas que lleven a los alumnos a observar más de una fuente (de las cuales las primeras deben ser presentadas por el docente); segundo, la busca de conceptos básicos repetibles o relacionables con otros momentos de la historia; y tercero, la presentación de fuentes que permitan su comparación por parte del alumno. En este caso, se puede observar que un ejercicio de este tipo (que no es solo para llamar la atención del alumnado) aborda las tres capacidades en el currículo nacional. El brindar las fuentes permite iniciar con la práctica de su interpretación (primera capacidad), mientras el poder dar un contexto de las fuentes, así como una información suficiente del material educativo lo ayudará a comprender el tiempo histórico (segunda capacidad) y, con las preguntas relevantes y adecuadas, ayudará al alumno a generar explicaciones sobre el proceso histórico, en torno a las preguntas realizadas (tercera capacidad). Por lo tanto, se puede afirmar que estas recomendaciones, que han sido puestas durante los periodos de clase, son válidas y útiles para la labor docente, y se buscará ejemplificarlo en los apartados específicos de los temas escogidos para este trabajo.

### 3.3. Aproximación al tema *Confederación Perú-boliviana (1836-1839)*



Es así como se pasa a los temas específicos, iniciando con el de la Confederación Perú-boliviana. Lo primero es especificar que, ante la diferencia de año lectivo del tema (Ciencias Sociales lo toca en cuarto año, mientras los demás lo hacen en tercero), es necesario estandarizarlo. Para esto, se recomienda planificarlo en tercer año, pues es el mismo en el cual se presenta el proceso de independencia del Perú. Existen diversos actores que forman parte de este proceso (los caudillos son, finalmente, veteranos de las guerras de independencia), por lo cual tiene una conexión con el tema. Ramón Castilla es el último de estos personajes, y siendo que este es el que ocupa el tema posterior al de la Confederación, forman una unidad que se puede aprovechar. *Socio Mundo 4* tendría la mejor división de temas, al plantear cuarto año de secundaria desde la guerra con España (1864-1866) y el fin de la prosperidad por el guano (tema que inicia con Castilla, dándole cierre).

Durante los años de desempeño docente, este tema se pudo tratar durante las labores en el colegio Los Robles (ya que en la otra institución ese año no se me asignó). El dictado de esta unidad se programó para darse en una semana, que consiste en tres horas lectivas. La organización propuesta de temas será descrita más adelante, pero se puede mencionar que se divide en cinco. La meta es, de la competencia que nos corresponde, tratar las tres capacidades, con mayor énfasis en la primera y segunda (interpretación crítica de fuentes y comprensión de tiempo histórico).

Basados en el cuadro de desempeños esperados (Cuadro 2), el plan es ahondar en el primer, cuarto, quinto y sexto desempeño. Para el primero (identificación de coincidencias y contradicciones entre fuentes) es que se utilizarán material audiovisual y se agregarán retratos de los representantes. El cuarto desempeño (identificar hechos o procesos que ocurren en tiempos similares) se trabaja al agregar partes de los eventos simultáneos que se dieron en Chile. En cuanto al quinto (explicar hechos, procesos o problemas) se aborda en cuanto al tratamiento de las historias paralelas y la reorganización de la información (a verse más adelante) y el sexto (formular preguntas e identificar entre detonantes, causas y consecuencias utilizando términos históricos) se logrará al final de la explicación del proceso y la presentación de la información al alumnado, sumado a la investigación propia que estos harán, iniciando con las preguntas que se presenten.

Como preguntas iniciales, se propone aproximarse al tema del nacionalismo, cómo afectaría la desaparición de tu nación si sigues viviendo en el territorio (que ayudará a futuro a entender a los opositores a la Confederación). También una aproximación a las identidades nacionales y sus puntos en común, con los elementos en los que las naciones de Perú y Bolivia se parecen (enfocado en puntos que puedan llamar la atención al alumnado, como lo artístico y lo culinario), que será apoyado por material audiovisual. Aquí también entra el punto racial en cuanto a diferentes manifestaciones e impacto que puede tener en el país, dado que esto permite abordar posteriormente argumentos sobre la oposición peruana a ser gobernados por Santa Cruz, un *extranjero* y *mestizo*.

Para el tratamiento de este tema, se propone la división mencionada anteriormente, de cinco partes, siendo las causas de la formación de la Confederación, la formación política de la Confederación, el desarrollo de la Confederación durante su existencia, la campaña restauradora, y las consecuencias (nacionales e internacionales) del fin de la Confederación. Los principales cambios son los títulos de la primera y última parte que ayudan a identificar mejor el tipo de información, y el agregado de la tercera parte, donde se describe qué tipo de leyes y propuestas hizo la Confederación, permitiendo ver el tema como se ve el de cualquier gobierno legítimo peruano. Como fuentes de comparación se utilizaría se propondría el revisar el planteamiento que hace alguna fuente chilena del evento, en este caso el gobierno chileno, en su Biblioteca Nacional<sup>19</sup> o su Ejército<sup>20</sup>. Estas fuentes secundarias se eligen pues presentan una versión estatal de los hechos, con elementos como afirmar que:

El gobierno peruano, colocado de hecho bajo la influencia del general Santa Cruz, ha consentido en medio de la paz, la invasión del territorio chileno por un armamento de buques de la República peruana, destinado a introducir la discordia y la guerra civil entre los pueblos de Chile (Ejército de Chile, 2024).

Este hecho no es mencionado por los libros de texto peruano, y por lo que anima a la investigación bajo la pregunta de qué país inició las hostilidades. El cambio en cuanto

---

<sup>19</sup> Ver <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-639.html>

<sup>20</sup> Ver <https://www.ejercito.cl/efemerides/efemerides/Mjk1>

al orden de la información permite abordar con mayor exactitud la explicación de cambios y permanencias como consecuencia de hechos históricos (tercer desempeño). Con las nuevas fuentes, en cuanto a los desempeños del año en cuestión, se aborda la identificación de coincidencias y contradicciones entre fuentes e identificación de características (primer y segundo desempeño). Esto sin contar los desempeños que ya son trabajados gracias a los libros de texto sin la realización de cambio alguno.

Respecto al componente gráfico, que sirve de fuentes de información, se encontró que los materiales no ofrecen uniformidad. Se hace necesario un mapa de la Confederación y sus tres partes, que muestre claramente cómo se dividió el Perú, esto para poder establecer preguntas para el alumnado. Este mapa debe presentarse al inicio, pues mostrar esta división del Estado Peruano permite preguntar a los alumnos el motivo de dividir administrativamente al Perú, así como qué podría opinar la capital peruana de su pérdida de poder, ya que el centralismo es una característica que no puede omitirse. Además, un dato que es omitido por todos los textos, excepto por el de Los Robles (2015a), es la representación de la bandera confederada. En este dato aparece la bandera del estado Sur-peruano como nueva (ya que la de la antigua bandera peruana se quedará como representante del estado Nor-peruano), y colabora con la enseñanza cívica de que la bandera es diseñada con un significado. Para esto, las banderas deben presentarse en la segunda parte del capítulo, al mostrar cómo se organiza la Confederación. Se analizarán los escudos nacionales (y el significado de sus partes) de las banderas peruana y boliviana, para luego observar y, con los parámetros encontrados, analizar la bandera sur-peruana. Esto tiene que llevar a los alumnos a evaluar qué imagen e identidad se le quiso dar al estado Sur-peruano con esta bandera. Al adentrarse en el tema de la identidad de este nuevo Estado es que se puede agregar el hecho de que la nueva capital elegida sea Tacna. Esto no por la relevancia de la capital, sino por el contrario, abre la pregunta al alumnado de por qué no se usó una ciudad con características más parecidas a Lima o La Paz (en una tradición centralista donde las ciudades más grandes son las que funcionan como capitales).

Ningún material ofrece siquiera un cuadro del actor principal, como es Andrés de Santa Cruz, menos de otros actores importantes como serían Salaverry, Gamarra o hasta

Castilla al finalizar el tema. Por esto, aunque es difícil ubicar los datos del autor de los cuadros de los personajes, brindar imágenes que retraten a los personajes permite afrontar uno de los problemas que se presentan en la narrativa de la Confederación, como es las diferencias raciales entre los actores. En cuanto a los retratos, siendo que es una época donde el componente racial es importante (y porque, en cuanto a la independencia del Perú, se habría tocado el papel que tuvo el indio y el trato que se le dio), pueden utilizarse para los primeros dos desempeños, enfocados en la identificación de características, coincidencias y disidencias de las fuentes. Las imágenes que muestren a los personajes deben distribuirse dentro del capítulo a medida que estos van apareciendo, para así colaborar a la narrativa. Además, debe guiarse a los alumnos a observar las imágenes y encontrar características que puedan ser útiles para la trama, como es el caso racial para esta época del desarrollo del Perú.

En cuanto a fuentes extra, se han identificado algunas que pueden proveer diferentes beneficios al agregarlas dentro del dictado de la clase como apoyo al libro de texto. Empezando con una recopilación de fuentes virtuales publicada por Pignano (2014) publicada virtualmente por el grupo *Historia para Maestros*<sup>21</sup>. Aquí se pueden encontrar recursos de historiadores Juan Luis Orrego y Daniel Parodi en formato *blog*, que utiliza un lenguaje que evita términos especializados que compliquen su lectura para el nivel escolar de secundaria, sin perder con esto la precisión de la información. Además, agrega un artículo de Eusebio Paz Soldán que resume información importante sobre la Confederación en los estudios de Jorge Basadre.

En cuanto a material audiovisual, presentan también los capítulos de la serie *Sucedió en el Perú* donde se toca el tema de la Confederación. Esta serie brinda diferentes beneficios al tema. En cuanto al tema que nos compete, cuenta con dos capítulos de aproximadamente 45 minutos cada uno, dividido de modo organizado y eficiente para poder observarlo por partes con los alumnos, dependiendo de la información que se les quiera brindar. Es decir, no se les debe dejar como una asignación que hacer en casa, sin guía, tampoco ver todo el material sin pausa. La fuente brinda una gran cantidad de material gráfico que puede analizarse como fuente (primer desempeño). Además, aborda temas necesarios (como los mencionados al hablar de la organización

---

<sup>21</sup> Ver <https://grupo-historiamaestros.pucp.edu.pe/enlaces-ensenanza/la-confederacion-peru-boliviana/>

propuesta para el tema) que no están incluidos en el material escrito, como es la visión que se tenía del extranjero o de las personas dependiendo de la raza (tercer desempeño). Se incluye que este material brinda información sobre cómo organizó Santa Cruz la Confederación (quinto desempeño) y las consecuencias que tuvo esto en la política internacional sudamericana, creando un puente para tratar la campaña *Restauradora* mientras explica cómo simultáneamente los hechos confederados afectaron a Chile (cuarto desempeño).

Fuera de las fuentes brindadas por Historia para Maestros, existen fuentes que pueden ayudar a generar una contraposición, como son las fuentes oficiales chilenas que fueron mencionadas anteriormente. Estas son las páginas web de la Biblioteca Nacional de Chile<sup>22</sup> y el Ejército de Chile<sup>23</sup>. Con estas se puede analizar versiones de ambos países con lecturas ligeras en un lenguaje actual.

Referente a los datos relevantes y personajes, la estandarización de los materiales lleva a manifestar que, además de la presencia de Santa Cruz, Gamarra y los generales de las Campañas Restauradoras (Blanco Encalada y Bulnes), se debe agregar la figura de Diego Portales. Esto porque es él el principal ideario de lo que luego será la guerra contra la Confederación, y su asesinato es el detonante para el evento. Siendo que es esta guerra la causante de la disolución de la Confederación, no entender la política internacional que llevó a la misma no permite al alumnado hilar eventos conexos en dos diferentes lugares (la Confederación y Chile) que entran en la misma línea histórica. En esta misma línea, también resulta útil mencionar la participación peruana del lado *restaurador*, para que el conflicto pueda entenderse en su magnitud, que no fue simplemente la del choque de dos naciones.

Otro hecho relevante que no está de manera general agregado a los materiales, es el segundo gobierno de Gamarra. Es importante agregarlo pues tiene un elemento que debe mencionarse, como es el intento de unificar Bolivia y Perú otra vez. Mencionar el tema de un modo más amplio permite comparar ambos proyectos (el de Santa Cruz y Gamarra), que serviría para ser comparado por el alumnado.

---

<sup>22</sup> Ver <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-639.html#presentacion>

<sup>23</sup> <https://www.ejercito.cl/efemerides/efemerides/Mjk1>

Pasando a las causas, el caso de Los Robles llevó a dejar de lado el texto interno, ya que este las limitaba a la imposición bélica de Santa Cruz. Entender la conexión entre el Perú y Bolivia (antes Alto Perú) es un elemento que podría establecerse desde la época colonial, para que así sea visto como algo más constante). Además, existe un elemento en la narrativa de los materiales que se contraponen y es necesario aclarar. Tanto Ciencias Sociales 4 como Historia y Geografía 3 establecen como causa (aunque no única) a Santa Cruz, como si la idea fuera externa y ajena al Perú. Esto choca con la posterior idea de que Gamarra tuvo un proyecto parecido. Además, en la causa de la campaña chilena contra la Confederación, también se exime de responsabilidad real al Perú, siendo que Chile veía amenazada su seguridad político-económica, siendo el asesinato de Portales simplemente una excusa. Estas causas tienen al Perú como una víctima de las circunstancias, sin responsabilidad en los eventos que ocurrieron, lo cual no es saludable para desarrollar pensamiento crítico, más cuando se ve que hay diferentes personajes peruanos que están con Santa Cruz o en Chile apoyando al inicio de la Campaña Restauradora.

Los textos utilizados en Los Robles son pobres también al hablar de las consecuencias e impacto a largo plazo de la Confederación. Solo Socio Mundo 3 (utilizado en el San Andrés) ahonda un poco en el segundo gobierno gamarrista (lo que se tomó como base en la enseñanza en los Robles, cambiando los materiales utilizados), que permite generar otra comparación, como son las reacciones de Bolivia y Perú ante la invasión extranjera. Ante el mismo fenómeno, Bolivia se unió para derrotar a Gamarra en Ingavi, mientras que la muerte de Gamarra trae un periodo de anarquía al Perú tras la derrota contra Bolivia y firma del Tratado de paz de Puno.

Finalmente, el impacto puede conectarse a largo plazo con los siguientes eventos que unen a los países sudamericanos, como fueron la guerra contra España y la Guerra del Pacífico. Iniciar un mapa de las relaciones entre los tres países puede dar resultados a largo plazo, pero solo es posible si es que se revisan estas comparaciones entre las fuentes y acciones de los distintos países.

En conclusión, este periodo no puede verse como un punto pasivo en la historia peruana donde fue dominada por las decisiones extranjeras. Recuperar un panorama de los actores y la participación peruana en el conflicto ayuda a comparar la

perspectiva de nuestro país con la de los otros, además de evitar que se alimente la visión negativa al pueblo chileno que ya es bastante alimentada con el proceso de la Guerra del Pacífico. Si bien la formación de una nación puede traer una diferenciación entre los habitantes de las diferentes naciones existentes, la generalización ya fue descrita como negativa, pudiendo llevar al simplismo y estereotipación de los actores.

#### 3.4. Aproximación al tema *Terrorismo en el Perú (1980-1992)*

El siguiente tema es el de la época del terrorismo en el Perú, centrándose en los años 1980 a 1992. Así, el primer punto a tocar es el de la organización de la información en los diferentes materiales. En los Robles, su texto interno de quinto año no contempla la segunda mitad del siglo XX, sino que la utilizan para hacer un repaso rápido de los diferentes temas de historia tocados en los cuatro años anteriores. Esto obliga a una simplificación, pues reducen los temas de cinco años en cuatro. Es por eso que se prescindió de este para rehacer el currículo, llevando el estudio de la segunda mitad de ese siglo a quinto de secundaria, como los textos de Socio Mundo y Ciencias Sociales hacen. En los colegios dentro del análisis de Valle y Frisancho (2021), también se encontró que el tema es tocado en quinto de secundaria.

Esto permite más tiempo para tocar los temas (con semanas de 4 horas lectivas del curso en el San Andrés y de 3 horas en Los Robles) y hacer el segundo cambio, que tiene que ver con la inexistencia de un apartado específico para el terrorismo. En los tres materiales, el terrorismo en el Perú es tocado de modo particionado, dentro de los gobiernos de tres presidentes (Belaunde, García y Fujimori). Si bien esta organización permite dividir los hechos de un modo cronológico, tiende a tratar al terrorismo como un elemento más dentro de los diferentes aspectos de los gobiernos de turno. Llevar el centro al presidente y no al terrorismo en sí, ha traído diversos problemas dentro de la narrativa y mención de personajes (ya que son secundarios ante la presidencia), como se verá más adelante, dificultando la creación de una continuidad de un evento que se detalla como de más de una década de duración. Por eso, en la planificación de ambos centros educativos, se llevó una reestructuración que le diera al tema su propio

apartado. Además, por la importancia que tiene en esta época, se amplió el mismo a cuatro semanas, para poder tratarlo de la siguiente manera<sup>24</sup>:

- Semana 1: Ideología del terrorismo (influencia de las doctrinas comunistas de la URSS y China, así como elementos propios de Sendero Luminoso, así como datos biográficos relevantes de Abimael Guzmán y Víctor Polay Campos)
- Semana 2: Inicio del terrorismo (expansión de la doctrina de Sendero Luminoso<sup>25</sup> desde Ayacucho hacia otras regiones e inicio de la violencia y respuesta del Estado peruano)
- Semana 3: Terrorismo en la capital (llegada de los grupos terroristas a Lima, diferenciando su actuación en la periferia con los atentados en lo que era la zona formal de Lima Metropolitana en la época)
- Semana 4: Fin del terrorismo (tácticas de combate contra el terrorismo, incluidos los grupos paramilitares y el GEIN, así como la captura de los principales líderes y la toma de rehenes en la embajada de Japón).

En cuanto a las capacidades, se tocarán de la siguiente manera de acuerdo a la semana de trabajo:

- Semana 1: *Interpreta críticamente fuentes diversas y Elabora explicaciones sobre procesos históricos.* Debe aclararse que, debido a la edad de los alumnos, si bien se verán diversas fuentes, no se debe ahondar demasiado y siempre ser guiados por el docente para que no tenga un efecto adverso. En cuanto a la elaboración de explicaciones, en esta semana se hará tentativamente, en base a lo visto de la situación peruana en los gobiernos anteriores. Esto debe revisarse y compararse en la cuarta semana, con toda la información ya brindada.
- Semana 2: *Comprende el tiempo histórico.* Semana donde inicia la narración de eventos como se explicó anteriormente en cuanto a la temática, dándoles un orden y simultaneidad (sobre todo en lo ocurrido entre Lima y provincia).
- Semana 3: *Comprende el tiempo histórico y Elabora explicaciones sobre procesos históricos.* Se sigue con la narración de hechos como en la Semana 2,

---

<sup>24</sup> Ver Anexo 2, Sílabo de Ciencias Sociales 5°.

<sup>25</sup> Desde ahora referido como SL.



pero se agrega otra capacidad al buscar comprenderse la etapa de ataque a la capital en base a identificar cambios y continuidades.

- Semana 4: *Elabora explicaciones sobre procesos históricos*. Se buscará explicar la pérdida de influencia popular de los grupos terroristas, el papel del GEIN en su captura e impacto de este evento en la historia nacional. Finalmente, debe revisarse la aproximación hecha en la Semana 1.

Siendo más específicos, se puede hablar de los desempeños. Al ser un tema que se tratará por cuatro semanas, todos los desempeños deben ser tocados (a diferencia de la Confederación, que cuenta con la cuarta parte del tiempo). El plan es tocar semanalmente los siguientes desempeños, en base a lo ya explicado anteriormente.

- Semana 1: Primer (utilizar constantemente diversidad de fuentes), segundo (contrastar interpretaciones que se presentan en diversas fuentes) y sexto (explica las ideas, comportamientos y motivaciones de protagonistas).
- Semana 2: Tercer (explica cambios, permanencias y relaciones de simultaneidad) y cuarto (explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos).
- Semana 3: Tercer, cuarto y quinto (elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos).
- Semana 4: Quinto y sexto.

La división durante un mes del tema permite focalizar las tareas y lecturas a temas continuos que puedan retroalimentarse y enriquecerse constantemente, lo que no es posible con el formato anterior. Gracias a este formato, diferentes fuentes e investigaciones pueden planearse a lo largo de las semanas de clase. Además, permite generar explicaciones conjuntas de temas relevantes, como son la expansión del terrorismo, la respuesta estatal y los diferentes actos de violencia que se llevaron a cabo.

Así, pasamos al factor gráfico, donde la organización con la que se cuenta en los textos trae problemas serios. El principal es la falta de material gráfico para identificar a los personajes (Socio Mundo 5 tiene dos fotos pequeñas e Historia y Geografía 4 muestra material únicamente de Guzmán). El primer cambio es mostrar los rostros de los

principales actores, que es también un problema pues no salen de Guzmán y Polay, como se vio en el análisis. La cúpula senderista es omitida por completo, y Polay ni siquiera tiene presencia en todos los materiales. Esto genera desinformación sobre el tema, pues no se brinda la información gráfica suficiente, lo que genera un problema que detallan Valle y Frisancho (2021) al señalar que:

(...) el recuerdo amargo de los adultos sobre el Conflicto Armado Interno y Sendero Luminoso se contrapone al aparente desconocimiento de los jóvenes sobre la época y a la militancia de otro grupo de ellos en el Movimiento Por Amnistía y Derechos Fundamentales (Movadef), considerado el brazo político vigente de SL (p. 23).

Lo reciente de estos eventos trae problemas distintos que deben superarse y, como se puede ver, el tema de la organización es el primero de ellos. Sin embargo, se debe plantear una finalidad para este capítulo aparte de la académica. Williams (2014) define una de las posibles aproximaciones a la historia de los libros de texto como la de educar ciudadanos que entiendan la irracionalidad e incongruencia de eventos. Con esto, se busca evitar que vuelvan a ocurrir, poniéndose por encima de la labor racional de entender el por qué y cómo pasó. Evitar que un evento como este se repita, sobre todo ante la permanencia de grupos que apoyan a los personajes y acciones tomadas por tanto SL como el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru<sup>26</sup> es una finalidad principal.

Entonces, poder establecer la responsabilidad de los grupos en sus fundadores y en los personajes que tuvieron un papel dirigenal o trascendental (como Maritza Garrido Lecca) debe ser corregido. La mención de esta última ayuda a romper el paradigma que liga al terrorista con la persona de provincia (señalando al resentimiento contra Lima como una motivación básica) y permite contrastar su imagen con la de otros como María Elena Moyano, abriendo espacio a preguntas sobre las motivaciones de estos grupos y cómo calaron en la población. Además, mostrar las piezas de propaganda de SL puede colaborar, especialmente en la primera semana de trato del tema, su influencia de movimientos chinos y soviéticos, permitiendo que se desarrolle

---

<sup>26</sup> Desde ahora referido como MRTA

el segundo desempeño del currículo, que busca contrastar *las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente)*, como se puede ver en el Cuadro 3.

Para esto se necesitan las fuentes gráficas que ayuden a comparar estas similitudes, para lo que se usaron dos fuentes principales. En el caso soviético, el libro de Ben Walsh (2001), *Modern World History* posee un apoyo gráfico considerable en todos sus temas, entre los cuales se encuentra tanto la Revolución Rusa como el gobierno de Stalin (abundante en propaganda). También está la colección Woodburn de la Librería Nacional de Escocia<sup>27</sup>. En cuanto al caso chino, la Universidad de California en San Diego posee un repositorio de posters de la *revolución cultural china*<sup>28</sup>. En este tema la cantidad de repositorios es más abundante, y en la labor docente llevada hasta ahora no ha sido explotada por completo. Sin embargo, poder conectar esto ayuda también a observar conexiones en cuanto a las metas y métodos entre estas revoluciones (como el uso de la violencia, tácticas y la lucha maoísta del campo contra la ciudad).

Por ejemplo, para tratar el tema de la propaganda senderista y poder generar conexiones entre esta y otros movimientos comunistas, el único material escolar de los revisados que muestra un ejemplo es de Los Robles (2015b), con Abimael Guzmán en la imagen central, cargando la bandera de la Unión Soviética, con pobladores armados en la parte inferior de la imagen (p.43).

Esto se puede comparar con la propaganda soviética stalinista del texto de Walsh (2001, p. 131) donde Stalin se presenta también con pobladores (aunque no armados), teniendo en común el uso mayoritario del color rojo y la ropa casual del líder. A esto se le puede agregar un elemento más antiguo, como es propaganda leninista de la colección Woodburn<sup>29</sup>, donde también resalta el color rojo y la vestimenta casual del líder. Finalmente, de la Revolución China, se pueden encontrar coincidencias en la ya mencionada colección de la Universidad de California en San Diego, por ejemplo, la imagen titulada "Chairman Mao is the red sun in the hearts of the people of the

---

<sup>27</sup> Ver en <https://digital.nls.uk/74921376>

<sup>28</sup> Ver en <https://library.ucsd.edu/dc/collection/bb67250839>

<sup>29</sup> Imagen número 66 de la colección.

world”<sup>30</sup>, con las mismas tonalidades rojas y la presencia en la parte central de la cara del líder de la revolución. Esto luego de que se haya hecho un ejercicio parecido para conectar las revoluciones soviética y china, para así no tener que pasar por esta conexión de nuevo.

La razón de este ejercicio es trabajar el primer (utiliza constantemente una diversidad de fuentes) y tercer (explica los cambios, permanencias y relaciones de simultaneidad de hechos o procesos históricos) desempeño.

Además, habiendo mencionado la importancia de tener fuentes documentadas, este tema tiene un tratamiento más detallado que el anterior. Especialmente, la página web del Lugar de la Memoria cuenta con servicios como una galería fotográfica<sup>31</sup> y la posibilidad de realizar un tour virtual del recinto<sup>32</sup> e incluso propone actividades a realizarse con estos recursos<sup>33</sup>.

Esta falta de apoyo gráfico e identificación de acciones y autores crece si se tiene en cuenta que, de seis imágenes destinadas a atentados o acciones terroristas, solo una muestra lo ocurrido en provincia. Se considera incorrecto esto, debido a que Lima fue un periodo posterior dentro de toda la historia del terrorismo en el Perú, además que ignora lo ocurrido en Ayacucho y otros lugares que sufrieron antes de que la violencia siquiera llegara a Lima. Obviar el atentado en Chuschi en 1980 es obviar el primer acto de violencia realizado por SL. Este problema se corrigió al agregar una semana (tres horas lectivas) a tocar cómo especialmente SL se extendió por la Sierra Sur, los métodos y tipo de control que ejerció sobre la población.

En cuanto a la narrativa, hubo muchos puntos que corregir, especialmente con los materiales en Los Robles, ante lo cual Socio Mundo 5 resultó de suma utilidad. Lo primero fue la tendencia del texto interno (Los Robles, 2015b) a centrarse en los actos del Ejército y la Policía. De Belaunde se habla específicamente de una “brutal campaña represiva” (p. 43); en cuanto a García se hace una lista de crímenes contra Derechos Humanos por parte del gobierno (p. 46), mencionando la fuga de presos del MRTA

---

<sup>30</sup> Ver <https://library.ucsd.edu/dc/object/bb9557574s>

<sup>31</sup> Ver exposición *Nosotros, los otros. Memorias de familiares de miembros de las FFAA y PNP del periodo de violencia* en [https://lum.cultura.pe/sites/default/files/catalogo\\_nosotros\\_1.pdf](https://lum.cultura.pe/sites/default/files/catalogo_nosotros_1.pdf)

<sup>32</sup> Ver *Visita 360* en <https://lum.cultura.pe/visita360>

<sup>33</sup> Ver [https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/activedu\\_01tiempo\\_0.pdf](https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/activedu_01tiempo_0.pdf)

como único evento terrorista, pero descrito como un evento vergonzoso para el Estado. De la misma manera, para Fujimori se hablará del uso de “métodos ilegales” para enfrentarse a SL (p. 50), tratando tres eventos violentos, de los cuales dos son del gobierno (La Cantuta y Barrios Altos), mientras solo uno es terrorista (Tarata). Además, se tuvo que agregar información sobre el GEIN, ya que el único texto que trata su formación (Socio Mundo 5) ni siquiera explica el significado de las siglas.

Se tuvo que agregar eventos con un significado mayor al hecho en sí para que los alumnos vean en mayor amplitud lo que buscaba SL. El atentado de Chuschi, o el perpetrado contra la sede de Acción Popular en Pasco, así como el atentado contra la tumba de Juan Velasco Alvarado están cargados de significancia que los alumnos pueden analizar. Además, ante una constante narrativa de un Estado que no tenía un plan, resulta desconcertante que solo un texto explique el trabajo del GEIN para la captura de Abimael Guzmán, elemento que muestra que esta carencia fue cambiando con el tiempo.

Afortunadamente, al estar más cerca en el tiempo, el acceso a material audiovisual (de los mismos canales de televisión) es más sencillo. Un ejemplo es encontrar el momento en el que se anuncia la captura de Guzmán, o cuando se le presenta ante la prensa, en ropa a rayas y en una jaula. La principal fuente a revisar es el informe de la CVR, aunque se debe precisar que se debe ser preciso con aquello que se dará a leer al alumno, debido a la extensión del documento. Los datos históricos que formen una línea de tiempo ordenada o un panorama de la expansión geográfica de SL y el MRTA son materiales que el profesor debe revisar (y en mi caso revisé) para poder generar este capítulo ordenado del plan de clase. Lo que puede utilizarse para los alumnos se encuentra en el Tomo V del informe, donde el capítulo 2<sup>34</sup> se titula *Historias representativas de la violencia*. Al estar en quinto de secundaria, los alumnos pueden acercarse a los testimonios de eventos específicos, lo que les permitirá incluso trabajar mejor los desempeños, pues puede darles (con la guía docente) la capacidad de recoger sus propios testimonios del periodo, gracias a la cercanía temporal con el mismo.

---

<sup>34</sup> Ver <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

En cuanto a las consecuencias, se hace mención al fortalecimiento de la imagen presidencial de Fujimori. Sin embargo, hay eventos que pueden tratarse mejor y, al tener un apartado propio, se ha podido realizar. Tanto el autogolpe del 5 de abril como las elecciones de 1995, en cuanto a la reacción popular, son manifestaciones de dicho fortalecimiento. Observar el apoyo a Fujimori en los medios de comunicación tiene otra perspectiva gracias a esto, más allá de la relación con la corrupción formada durante sus gobiernos.

Con suficiente tiempo, el punto referido en el texto interno referido a la Ley Cantuta (Los Robles, 2016b, p. 51) puede tocarse, pero la pregunta sería el por qué. El enfoque sobredimensionado del texto en los errores del gobierno debe ser balanceado cuando se entiende cuál es la finalidad del mismo. Se recomienda omitirlo para poder agregar el impacto que ha tenido la época del terrorismo hasta la actualidad, ya que es nula la mención que se hace de este tema en cualquiera de los materiales.

Más allá de la toma de rehenes en la embajada de Japón, el tema del terrorismo termina con la captura de los cabecillas. Sin embargo, la mención de Valle sobre el Movadef párrafos arriba, así como la situación del VRAEM muestran que el impacto que ha tenido este evento está siendo diluido debido a una insuficiente difusión de la información. El principal impacto que podría estudiarse e incluso se puede llevar como investigación, es analizar las causas sociopolíticas que permitieron que SL crezca. Esto entraría dentro del impacto porque el estudio se llevaría sobre cuánto han cambiado las características sociopolíticas que se describieron para la década de 1980 en esta época. Las causas son descritas en el Tomo VIII, capítulo 1 del Informe Final de la CVR<sup>35</sup>, lo que permite una división del trabajo para analizar la situación actual de las causas. Esto traerá como resultado final un balance de cuánto ha aprendido y cambiado el gobierno y la sociedad peruana en base al aprendizaje sobre sus propios errores.

En conclusión, se ha tenido que reorganizar la programación anual para asegurar una mejor conexión de la información, así como utilizar la fuente principal (Informe Final) para realizar una narración más organizada temáticamente (y no girando en torno a

---

<sup>35</sup> Ver <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>

gobierno), y que no articule la información en base a otros enfoques (como el texto de Los Robles y su fijación por los errores gubernamentales). Sin embargo, no se afirma que deba ocultarse la actividad de los gobiernos contra el terrorismo, simplemente balancear la información en base al propósito del tema. La existencia del Informe final y el LUM hace que la dificultad de este punto pueda fijarse en la correcta utilización de las mismas, mientras que en la Confederación la dificultad empezaba en su obtención. Sin embargo, en cuanto a fuentes escritas además de las ya mencionadas para el terrorismo en el Perú, se concuerda con el problema ya descrito por Valle y la falta de compendios de información que permitan diversificar la información accesible y acorde a las capacidades de procesamiento del alumnado.

## **CONCLUSIONES**

En primer lugar, se debe concluir que ninguna de las instituciones educativas cuenta con un plan o lineamientos que escapen de lo marcado por el Currículo Nacional de Educación. Por lo tanto, la meta de desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas” es la descrita por el Ministerio de Educación. La información dada al alumno debe permitirle lograr las competencias y desempeños. Por esto, toda organización de información, actividades y materiales debe estar basado en el currículo nacional, que a su vez ha sido formado con una base documental apropiada. La meta es que los alumnos puedan interpretar fuentes, comprender la sucesión de eventos y poder explicarlos, en cuanto a causas, procesos y consecuencias. Todo esto con la finalidad de crear sujetos históricos que puedan usar la información aprendida para tomar decisiones que los involucren en el proceso histórico como entes activos desde su vida cotidiana.

En segundo lugar, se encontró materiales heterogéneos con claras diferencias en los utilizados para el dictado de las clases a través de los años. Las diferencias generaban problemas como generalizaciones, el uso de imágenes solo como elemento anecdótico y carencia de información básica, en cuanto a actores de los procesos y narrativa. Además, es difícil trabajar los desempeños que implican la comparación de fuentes diversas únicamente con los materiales escolares, debido a la falta de fuentes

sugeridas en el texto escolar o el no usar otro tipo de fuentes, como imágenes, para el desarrollo de la capacidad.

En tercer lugar, se demostró que las capacidades obtenidas por el paso de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, en la especialidad de Historia, permiten afrontar las dificultades dentro del aula y obtener resultados apropiados según las metas esperadas. La formación como historiador permite agregar fuentes nuevas y darles relevancia, así como apuntar a los objetivos específicos dependiendo de cada tema. El tema de la Confederación Perú-boliviana debe modificarse para poder brindar al alumnado la noción de que es parte de la historia nacional, con una participación activa del pueblo peruano y sus representantes. En el caso de la época del terrorismo en el Perú, la finalidad es que este evento no vuelva a repetirse. Esta diferencia debe manifestarse en la guía del docente en cuanto a qué nuevas fuentes utilizar y cómo hacerlo, así como guiar al alumnado al pensamiento crítico y entender cuál es su papel, especialmente en cuanto al terrorismo. Estos objetivos pueden ser cumplidos de mejor manera con las recomendaciones en base a la experiencia docente narradas, para así conseguir un mejor desarrollo de la competencia específica de este trabajo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En: M. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. Álvarez Teruel (Coords.) (pp. 1466-1480). *XIV Jornadas de Redes de Docencia Universitaria*. España: Universidad de Alicante.

Biblioteca Nacional de Chile (s.f.). *Diego Portales Palazuelos (1793-1837). Arquitecto de la República Autoritaria*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3358.html>

Colegio San Andrés Anglo Peruano. (s.f.). *Propuesta educativa*. <https://sanandres.edu.pe/propuesta-educativa/>



Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR). (2003). Los periodos de la violencia. En: *Informe final* (pp. 53-77). Lima. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

Contreras, Carlos y Cueto, Marcos (2004). *Historia del Perú Contemporáneo*. Lima: IEP.

De Belaunde, C. (2021). La representación de la nación desde los textos escolares. En G. Portocarrero y P. Oliart. *El Perú desde la escuela*, 2.ªed. (pp. 180-183). Fondo Editorial Universidad del Pacífico: Lima.

Fuentes Crispín, N. (2007). El lugar de producción de la Historia: el sujeto histórico Michel de Certeau. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34, 2007, pp. 475-497.

Gómez Urdáñez, J. L. (2011). La construcción del sujeto histórico. En D. Bermejo Pérez (Ed.), *La identidad en sociedades plurales* (pp. 270-298). Anthropos: Universidad de la Rioja, España.

Guevara, C. A. (2018a). *Socio Mundo Civilización 1. Secundaria*. Lima: Editorial eBiolibros S.A.C.

Guevara, C. A. (2018b). *Socio Mundo Civilización 3. Secundaria*. Lima: Editorial eBiolibros S.A.C.

Guevara, C. A. (2018c). *Socio Mundo Civilización 5. Secundaria*. Lima: Editorial eBiolibros S.A.C.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2014). Definiciones básicas y temas educativos investigados. En *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas a Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2014*. Lima. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1257/cap04.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1257/cap04.pdf)

Los Robles. (2015a). Historia y Geografía 3. Material interno de trabajo.

Los Robles. (2015b). Historia y Geografía 4. Material interno de trabajo.

LUM. (s.f.). *Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social*.  
<https://lum.cultura.pe/>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Currículo%20nacional%20de%20la%20educación%20básica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2017b). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>

Nacional Library of Scotland (19 de enero de 2024). Soviet posters.  
<https://library.ucsd.edu/dc/collection/bb67250839>

Pereyra, Hugo (2017). Ciencias Sociales 4. Secundaria. Lima: SM.

Pignano, Giovanna (27 de octubre de 2014). *La Confederación Perú-boliviana*. Historia para maestros.

Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. En Propuesta Educativa n°7, FLACSO. Buenos Aires.

Tealdo, Fabrizio (2017) Ciencias Sociales 5. Secundaria. Lima: SM.

UC San Diego (19 de enero de 2024). Chinese Cultural Revolution Posters.  
<https://library.ucsd.edu/dc/collection/bb67250839>

Valle, A. (2021). Historia y ciudadanía: Relatos del pasado para construir el futuro. En: F. Revilla y P. L. Sime (Eds.). *Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima: PUCP.

Valle, Augusta (2021a). ¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? En CISE-PUCP, *Enseñar y aprender Historia desde la escuela y la sociedad. Cuadernos de Educación n° 11* (pp. 9-21). PUCP.  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182974>

Valle, Augusta (2021b). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. En CISE-PUCP, *Enseñar y aprender Historia desde la escuela y la sociedad. Cuadernos de Educación n° 11* (pp. 34-56). PUCP.  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182974>

Valle, Augusta y Frisancho, Susana (2021). Un tema difícil de abordar: Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En CISE-PUCP, *Enseñar y aprender Historia desde la escuela y la sociedad. Cuadernos de Educación n° 11* (pp. 22-33). PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182974>

Williams, J. (2014). *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Sense Publishers: Washington D. C.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Programación anual de Historia, Geografía y Economía 2018

##### I. DATOS GENERALES

- 1.1 UGEL: 03/L.M
- 1.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA: San Andrés
- 1.3 ÁREA: Historia, Geografía y Economía
- 1.4 Grado y Sección: 5to. de secundaria
- 1.5 Horas semanales: 4 horas
- 1.6 Docente: Abel Tiravanti

##### II. DESCRIPCIÓN GENERAL

El área de Historia, Geografía y Economía tiene como finalidad la construcción de la identidad social y cultural de los adolescentes y jóvenes y el desarrollo de competencias vinculadas a la ubicación y contextualización de los procesos humanos en el tiempo histórico y en el espacio geográfico, así como su respectiva representación. El desarrollo del área promueve el acceso a conocimientos sobre los procesos históricos, sociales, económicos y políticos del Perú y del Mundo; y enriquece la percepción de los estudiantes, al proporcionarles referencias temporales y espaciales. Se tendrá como parámetro el mapa de progreso detallado a continuación:

**Construye interpretaciones históricas:** El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso y creación de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, participa en la construcción colectiva del futuro de la nación peruana y de la humanidad.

**Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente:** El estudiante toma decisiones que contribuyen a la satisfacción de las necesidades desde una posición crítica y una perspectiva de desarrollo sostenible -es decir, sin poner en riesgo a las generaciones futura-, y participa en acciones de mitigación y adaptación al cambio climático y de disminución de la vulnerabilidad de la sociedad frente a distintos desastres. Supone comprender en el espacio de una construcción social dinámica, es decir, un espacio de interacción entre elementos naturales y sociales que se vea transformado a lo largo del tiempo y donde el ser humano cumple un rol fundamental.

**Gestiona responsablemente los recursos económicos:** El estudiante es capaz de administrar los recursos, tanto personales como familiares, a partir de asumir una postura crítica sobre el manejo de estos, de manera informada y responsable. Esto supone reconocerse como agente económico, comprender la función de los recursos económicos en la satisfacción de las necesidades y el funcionamiento del sistema económico y financiero.

##### III. PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

1. Afirman su identidad
2. Ejercen su ciudadanía
3. Se desenvuelven con iniciativa a través de su motricidad
5. Aprecian artísticamente y crean producciones
6. Se comunican en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera
7. Indagan y comprenden el mundo físico que los rodea
8. Interpretan la realidad y toman decisiones a partir de conocimientos matemáticos
9. Gestionan proyectos de emprendimiento económico o social
10. Aprovechan reflexiva y responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación
11. Desarrollan procesos autónomos de aprendizaje

##### IV. MATRIZ DE LA PROGRAMACIÓN ANUAL

Bimestre	UNIDAD/ SITUACIÓN SIGNIFICATIVA	DURACIÓN EN SEMANAS /SESIONES	CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS			ACTÚA RESPONSABLEMENTE EN EL AMBIENTE			ACTÚA RESPONSABLEMENTE RESPECTO AL USO DE RECURSOS ECONÓMICOS AL USO DE LOS RECURSOS ECONÓMICOS			CAMPOS TEMÁTICOS	PRODUCTO			
			Interpreta críticamente fuentes diversas	Comprende el tiempo y emplea categorías temporales	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos	Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos	Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde las perspectivas multicausal, multiescalar y multidimensional	Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los desastres	Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico	Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero	Toma conciencia de su papel como agente económico			Gestiona los recursos de manera ética y responsable		
I BIMESTRE	Unidad 1	2	x	x	x					x			De Rusia a la URSS			
			x	x	x						x			Alemania entreguerras		
			x	x										Adolf Hitler		
	Unidad 2	2	x	x	x					x				Estados Unidos entreguerras		
				x		x	x			x				Liga de Naciones		
	Unidad 3	3	x	x										Segunda Guerra Mundial: Antecedentes		
				x	x									SGM: Europa SGM: África y Pacífico		
					x									SGM: Consecuencias		
	Unidad 4	3			x									Moralidad en la guerra: Hiroshima, Nagasaki y Dresden		
							x	x						Evaluaciones		
	II BIMESTRE	Unidad 5	3	x	x	x	x				x				Descolonización	
x				x											Revolución China	
x				x	x	x				x					Guerra Fría Carrera Nuclear y Espacial	
Unidad 6		3	x	x										Arte durante la Guerra Fría		
				x	x			x	x			x			Recuperación de Japón y Europa	
Unidad 7		3		x	x									Intervencionismo americano		
				x	x										Intervencionismo soviético	
III BIMESTRE	Unidad 8	3	x	x										Belaunde y Velasco		
			x	x										Morales y García		
			x	x								x			Alberto Fujimori	



Unidad 12: Se vincula con las siguientes áreas curriculares	<b>Ciudadanía</b> , que propone iniciativas y usa mecanismos para el bienestar de todos y la promoción de los Derechos Humanos
Unidad 13: Se vincula con las siguientes áreas curriculares	<b>Ciudadanía</b> , que problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico

#### V. PRODUCTO ANUAL IMPORTANTE

- Construyen material informativo que sintetiza los datos y procesos aprendidos
- Expresiones creativas de las culturas observadas

#### VI. MATERIALES Y RECURSOS

- Socio mundo - Civilización 5°. Ed. eBiolibros, 2017
- Ministerio de Educación. Programa Curricular de Educación Secundaria, 2016
- Gardner, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós, 1998.

### Anexo 2

## SÍLABO DE CIENCIAS SOCIALES 3°

#### I. DATOS GENERALES

---

1. **Área:** Ciencias Sociales
2. **Horas:** 3 horas pedagógicas
3. **Grado:** III de secundaria
4. **Docente:** Abel Tiravanti

#### II. COMPETENCIAS

---

1. Construye interpretaciones históricas.
2. Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
3. Gestiona responsablemente los recursos económicos.

#### III. ESTÁNDARES

---

1. Identifica coincidencias y contradicciones entre diversas fuentes y complementa la información que brindan sobre un mismo aspecto de un hecho o proceso histórico, desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.

2. Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.
3. Explica hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana, a partir de la formulación de preguntas y la distinción entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias, utilizando términos históricos.
4. Identifica diversos hechos o procesos históricos que ocurren en tiempos similares, desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.
5. Formula preguntas, distingue entre detonantes, causas (estructurales y coyunturales) y consecuencias y utiliza términos históricos al elaborar explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos que ocurrieron desde el desarrollo del absolutismo (ss. XVII y XVIII) hasta las revoluciones liberales (s. XIX) y desde la organización del virreinato (s. XVII) hasta el surgimiento de la República peruana.
6. Explica cómo las acciones de los actores sociales pueden generar problemáticas ambientales, o territoriales y de la condición de cambio climático (degradación o agotamiento del suelo, del agua y los recursos naturales, depredación de los recursos naturales, patrones de consumo de la sociedad, desertificación y fragmentación del territorio peruano, entre otras) que vulneran y afectan las condiciones de vida de la población y el desarrollo sostenible.
7. Propone alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.
8. Formula presupuestos personales considerando necesidades, deudas y futuros proyectos de ahorro e inversión.
9. Argumenta una posición de rechazo respecto de las prácticas de producción y consumo que degradan el ambiente y vulneran los derechos humanos. Describe el rol de la ciudadanía económica en la construcción de un modelo de crecimiento económico sostenible.

#### **IV. CONTENIDOS**

---

##### **1. Primer bimestre**

- Semana 0: Semana de diagnóstico.
- Semana 1: Absolutismo
- Semana 2: Estados absolutos: Inglaterra, Francia y España.
- Semana 3: Ilustración. Independencia de Estados Unidos
- Semana 4: Revolución Francesa.
- Semana 5: Napoleón.
- Semana 6: Proceso independentista del Perú.
- Semana 7: Rebeliones: indígenas y criollos.
- Semana 8: San Martín y la Corriente del Sur.
- Semana 9: Bolívar y la Corriente del Norte
- Semana 10: Evaluaciones

##### **2. Segundo bimestre**

- Semana 11: Liberalismo
- Semana 12: Revolución Industrial



- Semana 13: Países industriales (progresión)
- Semana 14: Socialismo y movimiento obrero
- Semana 15: Caudillismo peruano
- Semana 16: Confederación peruano-boliviana
- Semana 17: Guano: estabilidad y apogeo
- Semana 18: Coolies y el barrio chino/ Ramón Castilla
- Semana 19: Guerra con España
- Semana 20: Evaluaciones

### 3. Tercer bimestre

- Semana 21: Inglaterra y Francia
- Semana 22: Unificaciones nacionales
- Semana 23: Imperialismo colonial europeo
- Semana 24: Estados Unidos, China y Japón en el s. XIX
- Semana 25: Ecosistemas mundiales
- Semana 26: Zonas de fácil y difícil adaptación
- Semana 27: Problemas ambientales
- Semana 28: Desarrollo sostenible
- Semana 29: Evaluaciones

### 4. Cuarto bimestre

- Semana 30: Distribución y dinámica poblacional
- Semana 31: Composición de la población mundial
- Semana 32: América
- Semana 33: Europa y Asia
- Semana 34: África y Oceanía
- Semana 35: El comercio internacional
- Semana 36: El Estado y sistema financiero
- Semana 37: El comercio internacional
- Semana 38: Evaluaciones.

## V. BIBLIOGRAFÍA

---

**Anexo 3**  
**SÍLABO DE CIENCIAS SOCIALES 5°**

**I. DATOS GENERALES**

---

1. **Área:** Ciencias Sociales
2. **Horas:** 3 horas pedagógicas
3. **Grado:** V de secundaria
4. **Docente:** Abel Tiravanti

**II. COMPETENCIAS**

---

1. Construye interpretaciones históricas.
2. Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
3. Gestiona responsablemente los recursos económicos.

**III. ESTÁNDARES**

---

1. Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico comprendido desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.
2. Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).
3. Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.
4. Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.
5. Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jeraquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.
6. Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del

siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.

7. Explica el impacto de las problemáticas ambientales, territoriales y de la condición de cambio climático (patrones de consumo de la sociedad, transporte en las grandes ciudades, emanaciones de gases, derrames de petróleo, manejo de cuencas, entre otras) en la calidad de vida de la población y cómo estas problemáticas pueden derivar en un conflicto socioambiental.
8. Realiza acciones concretas para el aprovechamiento sostenible del ambiente, y para la mitigación y adaptación al cambio climático, basadas en la legislación ambiental vigente en el Perú y el mundo.
9. Describe la dinámica de los bloques económicos mundiales y el papel de los organismos financieros internacionales. Explica la importancia del mercado y el comercio internacional en esta dinámica.
10. Explica cómo el Estado cumple un rol regulador y supervisor dentro del sistema financiero nacional, y define la política fiscal y monetaria del país.

#### **IV. CONTENIDOS**

---

##### **1. Primer bimestre**

- Semana 0: Semana de diagnóstico.
- Semana 1: De Rusia a la URSS.
- Semana 2: Alemania entreguerras.
- Semana 3: Adolf Hitler.
- Semana 4: Estados Unidos entreguerras.
- Semana 5: Liga de Naciones.
- Semana 6: Segunda Guerra Mundial: antecedentes.
- Semana 7: Segunda Guerra Mundial: Europa
- Semana 8: Segunda Guerra Mundial: África y Pacífico.
- Semana 9: Moralidad en la guerra: Hiroshima, Nagasaki y Dresden.
- Semana 10: Evaluaciones

##### **2. Segundo bimestre**

- Semana 11: La descolonización
- Semana 12: La Revolución China
- Semana 13: Guerra Fría
- Semana 14: Carrera nuclear/ Carrera espacial.
- Semana 15: Arte durante la Guerra Fría.
- Semana 16: Movimientos sociales durante la Guerra Fría.
- Semana 17: EEUU e intervencionismo
- Semana 18: URSS e intervencionismo
- Semana 19: Recuperación de Japón y Europa
- Semana 20: Evaluaciones

##### **3. Tercer bimestre**

- Semana 21: Belaunde y Velasco

- Semana 22: Morales y García
- Semana 23: Alberto Fujimori
- Semana 24: De Toledo a Kuczynski
- Semana 25: Latinoamérica: de populismo a neoliberalismo
- Semana 26: Siglo XIX: construyendo el Estado Republicano
- Semana 27: Siglo XX: Tradición autoritaria
- Semana 28: Hacia la sociedad democrática del s. XX
- Semana 29: Evaluaciones

#### 4. Cuarto bimestre

- Semana 30: Países desarrollados
- Semana 31: Países menos desarrollados
- Semana 32: Conflictos y guerras en los últimos años
- Semana 33: Derecho internacional.
- Semana 34: Ideología del terrorismo
- Semana 35: Inicio del terrorismo
- Semana 36: El terrorismo en la capital
- Semana 37: Fin del terrorismo
- Semana 38: Evaluaciones.

#### v. BIBLIOGRAFÍA

---

