



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

**Los Últimos 100 años de la Historia Peruana según
los y las estudiantes del profesorado:
Estudio sobre sus Representaciones de la Historia y
su Conciencia Histórica**

Programa de Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las
Ciencias Sociales
Departamento de Didáctica de la Lengua,
la Literatura y las Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Augusta Cecilia Valle Taiman

Dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch

Mayo de 2017

A Percy, Santiago e Ignacio

RESUMEN

Esta tesis se encuentra dentro de la línea de investigación de la formación inicial del profesorado. El problema de investigación es analizar las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años y los rasgos de la conciencia histórica de los y las estudiantes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima, y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho. Planteamos que se distinguen diversas representaciones de la historia, de su enseñanza y de los hechos de los últimos cien años de la historia peruana, así como diferentes tipos de conciencia histórica. Estas representaciones y características de la conciencia histórica influirán en sus propuestas de enseñanza estimulando o limitando las posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y de la historicidad de su futuro alumnado.

La investigación se desarrolló desde la Teoría Crítica. Se emplearon como marcos teóricos principales las teorías sobre el pensamiento histórico, la conciencia histórica y las representaciones del pasado. El diseño metodológico se realizó a partir de la Teoría Fundamentada. Para recoger los datos se utilizaron un cuestionario, una narración y una entrevista. El análisis de las narraciones, en contraste con las entrevistas y cuestionarios, permitió categorizar a los futuros maestros en cuatro grupos: positivistas, identitarios, develadores y analíticos.

Los resultados permitieron identificar las finalidades de la enseñanza de cada grupo. Asimismo, se reconocieron distintas representaciones del profesor de historia y se registró la influencia de su propia experiencia como estudiantes.

Además, distinguimos diversas representaciones de la historia reciente peruana y de los personajes y cuasipersonajes, y analizamos cómo estos se entrelazan para construir una interpretación de estos años. En los distintos grupos predomina la interpretación del Perú como un país rico en recursos naturales, pero sobrexplotados en beneficio de los capitales foráneos y no del pueblo peruano. La corrupción, la pobreza, la desigualdad y la crisis económica son las representaciones más frecuentes de la historia reciente.

Consideramos que es necesario fortalecer la formación inicial del profesorado para abordar la historia reciente y en el desarrollo del pensamiento histórico. En la mayoría de casos analizados predomina la representación de que el maestro posee una interpretación del pasado incuestionable que niega otras alternativas. Esta representación constituye una barrera para el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes. Advertimos que solo aquellos categorizados en la narrativa analítica se proponen actividades de la reflexión crítica con sus estudiantes.

Finalmente, es fundamental que la formación inicial del profesorado promueva la reflexión sobre las representaciones del pasado, la historia, las finalidades de su enseñanza y la historicidad para lograr que estas representaciones no se conviertan en barreras para la renovación de la enseñanza de la historia.

AGRADECIMIENTOS

Realizar estudios de doctorado y culminar una tesis doctoral es una tarea imposible si no se cuenta con el apoyo de la familia, amigos y colegas. Si algo debo agradecer es la solidaridad, el constante aliento y el soporte de muchas personas que tengo a mi alrededor sin las cuales esta tarea no hubiese podido llegar a su fin.

En primer lugar, mi más profundo agradecimiento es para el Dr. Joan Pagès. Recuerdo cuando lo escuche por primera vez en Santiago de Chile el 2008 y pensé cuánto me gustaría hacer un doctorado con él. Su generosidad me abrió las puertas de la Universidad Autónoma de Barcelona el 2012 y desde ese día se ha convertido en una persona fundamental para el desarrollo de esta tesis y de mi interés por la investigación en la didáctica de la historia y las ciencias sociales. Su generosidad intelectual y personal, su amistad constante y sus sugerencias y su disposición a leer los avances y a sugerir caminos por donde seguir, son los que han dado vida a esta tesis. Del mismo modo, quiero hacer extensivo mi agradecimiento a todo el conjunto de colegas de la UAB, el Dr. Antoni Santisteban, la Dra. Monserrat Ollé, la Dra. Neus González-Monfort, el Dr. Joan Llusá y la Dra. Edda Sant por haberme recibido con cariño en el Departamento y ayudado en este proceso.

Igualmente, quiero retribuir el apoyo recibido por los profesores y profesoras de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En especial reconozco el respaldo de la Dra. Susana Frisancho con quien comenté los primeros pasos del diseño de esta investigación y quien me orientó muchísimo para hacer los contactos y las indagaciones en Ayacucho. Con ella emprendimos un proyecto de investigación con maestros en ejercicio en dicha ciudad el 2013 que me abrió las puertas para la investigación en la Universidad San Cristóbal de Huamanga. Agradezco también al Dr. Miguel Costa quien fue un aliento constante en todos los aspectos historiográficos y vinculados a temas de historia peruana, además de darme ánimos constantes para continuar en esta labor. Debo reconocimiento al Dr. Pablo Quintanilla porque sin su soporte, paciencia y amistad esta tesis no habría culminado. Mi gratitud también para Patricia Medina quien me ayudó en la Universidad San Cristóbal de Huamanga y con el vaciado de la información. De igual manera mi agradecimiento a Reynaldo Panduro, quien me puso en contacto con el profesor José

Chaupis y los estudiantes de la Universidad Mayor de San Marcos. Reynaldo ha sido un aliado fundamental en el proceso de recolección de información. Mi reconocimiento al profesor Chaupis y a los y las estudiantes de Educación de la UNMSM con quienes ahora tengo un contacto estrecho y siempre es un placer participar de sus seminarios. A Erika Flores agradezco por su mirada cuidadosa y sugerencias de estilo. A Urs Steiner, director del Colegio Pestalozzi, le debo las múltiples licencias para que yo dejara la escuela y viajara a Barcelona a cumplir este sueño.

Tres personas que siempre colaboraron en todo fueron la Mg. Flavia Demarini, la Sra. Claudia Castillo y el Ing. Javier Oshiro. Agradezco a Flavia Demarini, mi compañera en Barcelona y luego en Lima, quien fue una lectora atenta de los borradores y mostró siempre mucho interés por el tema. Agradezco a Claudia y Javier, quienes me auxiliaron con el Excel, los gráficos y los problemas informáticos que aparecían. Además, su apoyo en muchos aspectos laborales permitió que tuviese tiempo para esta investigación. Flavia, Claudia y Javier compartieron mis angustias y mi cansancio, sin sus ánimos no creo que hubiese podido terminar.

Debo también un agradecimiento especial a dos amigas que ya no están físicamente a mi lado, pero cuya presencia se mantiene. A mi amiga Nahil Hirsh con quien siempre conversaba y comentaba los avances. Sus sugerencias fueron valiosas y aún hoy las tengo en consideración. A María Gracia Martínez por ser ejemplo de maestra, una amiga querida y una mente lúcida que me acompañó en mi experiencia como profesora en la escuela. A ambas las tengo presentes siempre.

Finalmente, no hay palabras para agradecer a mi familia. A mi hermana Mariana Valle, por haberme cubierto en las tareas que muchas veces descuide por este proyecto. A mi esposo Percy Ruiz, y mis hijos, Ignacio Ruiz Valle y Santiago Ruiz Valle, reconozco especialmente porque una tesis es un proyecto que involucra a toda la familia y ellos se dejaron envolver en la mía. Les robé tiempo, les pedí que leyeran los borradores, me escucharon, salieron a caminar conmigo cada vez para que “las ideas regresen”, me acompañaron a Barcelona, me extrañaron e hicieron mil sacrificios por mí. No hay forma de agradecer tanta generosidad y cariño. Es por eso que esta tesis es para ellos.

Índice

Resumen.....	3
Agradecimientos	5
Introducción	13
Primera Parte.....	17
Capítulo 1.....	17
Descripción de la investigación	17
1.1 Problema de Investigación	17
1.2 Justificación	21
1.3 Contexto a investigar	26
1.3.1 Universidad Nacional Mayor de San Marcos	26
1.3.2 Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga	28
1.3.3 La influencia de Sendero Luminoso.....	30
1.4 Propósito de la investigación	31
Capítulo 2.....	35
Pensamiento histórico, Conciencia histórica, Representaciones e Historia Reciente: Aspectos teóricos y conceptuales	35
2.1 Enfoque filosófico.....	35
2.2 La historia en la escuela	39
2.2.1. Historia Académica e Historia Escolar	40
2.2.2. Otros acercamientos al pasado	42
2.2.3 Historia escolar, el relato oficial y el relato alternativo	45
2.3 Finalidades de la historia escolar en el siglo XXI.....	50
2.4. Pensamiento histórico	54
2.4.1 Definición de pensamiento histórico.....	55
2.4.2 Propuestas sobre el pensamiento histórico.....	56
2.4.3 Ventajas del pensamiento histórico.....	60
2.5. Conciencia histórica.....	63
2.5.1 Conceptualización de la conciencia histórica.....	63
2.5.2 Conciencia histórica y enseñanza de la historia	69
2.6. Representaciones del pasado.....	74
2.7. La historia reciente.....	79
Capítulo 3.....	87
Investigaciones sobre los Estudiantes para Profesores de Historia y Ciencias Sociales.....	87

3.1. Panorama general de las Investigaciones	88
3.2 El profesor de Historia y Ciencias Sociales y las finalidades de la enseñanza	89
3.2.1 Concepción del maestro de historia y ciencia sociales	89
3.2.2 Estilos docentes.....	92
3.2.3 Decisiones sobre la enseñanza	95
3.3. Los Programas de Formación inicial de los maestros	97
3.3.1 Coherencia en los programas de formación	98
3.3.2 La formación docente en el Perú.....	101
3.3.3 La importancia de las Representaciones en la formación de los maestros.....	105
3.4 Pensamiento histórico y los Futuros Maestros.....	111
3.4.1 Maestros de historia y conocimiento disciplinar	111
3.4.2 Habilidades del pensamiento histórico.....	114
3.4.3 Desarrollar el pensamiento histórico en el aula	120
3. 5. La Conciencia Histórica y los futuros docentes	121
3.5.1. Delineando la investigación sobre conciencia histórica.....	122
3.5.2. Relaciones entre pasado, presente y futuro	124
3.5.3. La "idea crítica del Perú" y la relación entre el pasado, el presente y el futuro.	128
3.6 El reto de la Historia Reciente	133
Capítulo 4.....	139
Metodología	139
4.1 Perspectiva de la Investigación	139
4.2. Investigaciones de referencia	141
4.3 Recolección de datos.....	144
4.3.1 Descripción de los instrumentos	144
4.3.2 Aplicación de los instrumentos	149
4.4. Sistematización de la información y análisis	153
4.5. Población.....	159
4.5.1 Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).....	160
4.5.2 Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).....	162
Capítulo 5.....	165
Representaciones de la Historia y las Finalidades de su Enseñanza	165
5.1 La Historia según los Futuros Maestros y Maestras	165
5.2 Las Fuentes para Construir el Conocimiento Histórico	170
5.3 Su Experiencia Escolar	174
5.4. ¿Por Qué y Para Qué Enseñar Historia en la Escuela?.....	189
5.4.1 Finalidades la enseñanza de la historia.	189

5.4.1.1 Identidad.....	195
5.4.1.2 <i>Historia, “maestra vida”</i>	199
5.4.1.3 <i>Comprender el presente.</i>	202
5.4.1.4 <i>Conocer el pasado</i>	204
5.4.1.5 <i>Relacionar el pasado, el presente y el futuro.</i>	205
5.4.2. Objetivos de la enseñanza de la historia.....	207
5.5 Conclusiones sobre las representaciones de la Historia y las Finalidades	210
Capítulo 6.....	213
Conocimientos sobre la Historia Reciente	213
6.2 Retos de enseñar de la historia reciente.	216
6.3 Qué Recuerdan de la Historia de los últimos 100 años los futuros maestros y maestras	221
6.3.2 Identificación de imágenes.....	229
6.3.3 Relación de fuentes gráficas con textuales.....	240
6.4 Perspectivas para abordar el pasado, enfoques historiográficos y principales temas.....	245
6.4.1 Perspectivas historiográficas.	245
6.4.2 Principales temas.....	254
6.4.3 Los hechos importantes de los últimos cien años.	262
6.5. Conclusiones sobre los conocimientos de la Historia Reciente	278
Capítulo 7.....	281
Conceptos, Personajes y Cuasipersonajes principales de los últimos cien años de la Historia Peruana.....	281
7.1 Conceptos Que Caracterizan los Últimos Cien Años.....	281
7.1.1 Conceptos más frecuentes.	282
7.1.2 Conceptos menos referidos.	292
7.2 Personajes y Cuasipersonajes.....	296
7.2.1 Sendero Luminoso y el Conflicto Armado Interno.	298
7.2.2 Gobernantes.....	308
7.2.3 Grupos socioeconómicos e intereses internacionales.....	322
7.2.4 Antepasados.	332
7.3 Conclusiones sobre conceptos, personajes y cuasipersonajes.....	334
Capítulo 8.....	337
Interpretación de los Últimos Cien Años y su Posible Influencia en la Enseñanza	337
8.1 Categorización de las Narrativas.....	337
8.2 Narrativa General	341
8.2.1 El proceso histórico en general	341
8.2.2 Representación de la enseñanza	344

8.3 Narrativa Positivista.....	346
8.3.1 Contar la historia tal cual fue, sin interpretarla.	347
8.3.2 Representación de la enseñanza, recordando información.....	349
8.4 Narrativa Identitaria	355
8.4.1 Interpretación del pasado: la grandeza del Antiguo Perú.....	356
8.4.2 Representación de la enseñanza de la historia, reconociendo a los antepasados.	360
8.5 Narrativa Develadora	363
8.5.1 Una interpretación negativa del pasado.	364
8.5.2 Representación de la enseñanza de la historia, entre la "realidad verdadera" y el espíritu crítico	372
8.6 Narrativa Analítica.....	381
8.6.1 El impacto de los hechos.....	381
8.6.2 Representación de la enseñanza de la historia, cómo llegamos al presente.	388
8.7 Conclusiones sobre la interpretación de las narrativas.....	397
Capítulo 9.....	399
Discusión de los resultados	399
9.1 La Enseñanza de la Historia y representación del Maestro.....	399
9.1.1 Representación de la historia y las finalidades de su enseñanza escolar.....	400
9.1.2 Representación del maestro de historia.....	405
9.1.3. Representación del alumnado en la escuela	410
9.2. La enseñanza de la Historia reciente	412
9.3 La Formación del Maestro	415
9.3.1 Los contenidos disciplinares	415
9.3.2 Habilidades del Pensamiento Histórico.....	418
9.4 Representaciones y Narrativas sobre los últimos cien años de la historia peruana.....	420
9.4.1 Representación de los personajes.....	421
9.4.2 Representación de los últimos cien años.....	424
9.5 Conciencia histórica.....	427
9.5 Conclusiones de la discusión	431
Capítulo 10.....	433
Conclusiones y Recomendaciones	433
10. 1 Conclusiones sobre Alcances de la investigación	433
10.2 Conclusiones en relación a los Objetivos.....	435
10.3. Conclusiones en relación a los Supuestos	446
10.4 Conclusiones sobre la metodología.....	451
10.5 Conclusiones Generales	456

10.6 Recomendaciones.....	458
Bibliografía.....	461
Índice de Anexos.....	496
Gráfico 1: Asociación de términos clave registrados en las narraciones	157
Gráfico 2 Participantes UNSCH	161
Gráfico 3 Distritos de ubicación de las escuelas de los participantes UNMSM	163
Gráfico 4 Definición de historia, según estudiantes de UNMSM y UNSCH	165
Gráfico 5 Significado de la historia según los estudiantes de la UNMSM	168
Gráfico 6 Significado de la historia según los estudiantes de la UNSCH.....	169
Gráfico 7 Tipo de maestro de historia en su experiencia escolar según estudiantes de UNMSM y UNSCH.....	185
Gráfico 8 Tipo de profesor que le gusta.....	185
Gráfico 9 Finalidades de la enseñanza de la historia en estudiantes de la UNMSM	192
Gráfico 10 Finalidades de la enseñanza de la historia en estudiantes de la UNSCH.....	193
Gráfico 11 Finalidades de la enseñanza de la historia reciente encontradas en las narraciones	194
Gráfico 12 Comparativo de la finalidad de historia reciente en las narraciones	195
Gráfico 13 Comparación de respuestas según los estudiantes de UNMSM y UNSCH.....	225
Gráfico 14 Términos referidos a la Imagen A, según estudiantes de la UNMSM.....	230
Gráfico 15 Términos referidos a la Imagen A, según estudiantes de la UNSCH	231
Gráfico 16 Términos referidos a la Imagen B, según estudiantes de la UNMSM	233
Gráfico 17 Términos referidos a la Imagen B, según estudiantes de la UNSCH.....	234
Gráfico 18 Términos referidos a la Imagen C, según estudiantes de la UNMSM	236
Gráfico 19 Términos referidos a la Imagen C, según estudiantes de la UNSCH.....	237
Gráfico 20 Términos referidos a la Imagen D, según estudiantes de la UNMSM.....	239
Gráfico 21 Términos referidos a la Imagen D, según estudiantes de la UNSCH	239
Gráfico 22 Importancia de tipos de hechos históricos según los estudiantes de la UNMSM ...	248
Gráfico 23 Importancia de tipos de hechos históricos según los estudiantes de la UNSCH....	249
Gráfico 24 Interés por temas de historia peruana según estudiantes de la UNSCH	255
Gráfico 25 Interés por temas de historia peruana según estudiantes de la UNMSM	256
Gráfico 26 Temas centrales de las narraciones en UNMSM y UNSCH.....	257
Gráfico 27 Hechos históricos más importantes según estudiantes de UNSCH	264
Gráfico 28 Hechos históricos más importantes según estudiantes de UNMSM	265
Gráfico 29 Importancia de los hechos históricos en relación con el presente y el futuro según estudiantes de UNSCH.....	267
Gráfico 30 Importancia de los hechos históricos en relación con el presente y el futuro según estudiantes de UNMSM	268
Gráfico 31 Temas abordados en las narraciones	277
Gráfico 32 Conceptos que presentan la historia peruana en los últimos 10 años según estudiantes de UNSCH.....	283
Gráfico 33 Conceptos que presentan la historia peruana en los últimos 10 años según estudiantes de UNMSM	284
Gráfico 34 Conceptos empleados para explicar historia reciente	290
Gráfico 35 Comparación de la referencia a conceptos al narrar la historia reciente entre UNSCH y UNMSM.....	292
Gráfico 36 Personajes y cuasipersonajes en las narraciones.....	298
Gráfico 37 Tipos de Narrativas	340

Gráfico 38 Tipos de Narrativas UNMSM	340
Gráfico 39 Tipos de Narrativa UNSCH	341
Imagen 1: Instrumento 1, cuestionario.....	154
Imagen 2: Ejemplo de sistematización de la información del Instrumento 1	154
Imagen 3 Ejemplos de narraciones	155
Imagen 4 Ejemplo de importancia del tema.....	156
Imagen A1	229
Imagen B 1	233
Imagen C1	235
Imagen D 1	238
Tabla 1 Relación entre objetivos y preguntas del Instrumento 1, Instrumento 2 e Instrumento 3.....	147
Tabla 2 Tipos de narraciones	159
Tabla 3 Objetivos de la enseñanza de la historia en la escuela	208
Tabla 4 Relación de imágenes con textos	242
Tabla 5 Comparativo de la importancia asignada a los hechos históricos	250
Tabla 6 Conceptos que describen la historia peruana de los últimos cien años	285
Tabla 7 Categorización de las Narrativas.....	339
Tabla 8 Relación de preguntas y objetivos	435

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se inscribe dentro de la línea de investigación de la formación inicial del profesorado. Se orienta a analizar las representaciones sobre la Historia y la historia peruana de los últimos cien años y la conciencia histórica de los y las estudiantes del profesorado en Historia y Ciencias Sociales de dos universidades peruanas, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima y la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en Ayacucho. Consideramos que las representaciones sobre la historia reciente y la conciencia histórica que han desarrollado serán determinantes en su ejercicio como docentes. Por ello planteamos como problema de investigación analizar las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años e identificar los rasgos de la conciencia histórica de los futuros maestros para discutir cómo ambos aspectos pueden delinear su futura práctica docente y el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus estudiantes.

Investigar qué ocurre con los futuros profesores y profesoras de historia en el Perú es una prioridad por varias razones. En primer lugar, porque se trata del grupo menos investigado, en general las investigaciones se concentran en el alumnado de la escuela, los docentes y los textos escolares (Valle y Escobar, 2014). Actualmente, el Perú está en pleno proceso de incorporar un nuevo marco curricular, en el cual se propone una transformación en la enseñanza de la historia. Este cambio busca acercar la enseñanza al desarrollo del pensamiento histórico y se preocupa por la historicidad de los estudiantes (MINEDU, 2016). Pero los cambios curriculares no son suficientes para transformar la enseñanza, para ello se requiere de los profesores. En ese sentido, consideramos que los futuros maestros y maestras son fundamentales para cualquier renovación de la enseñanza, por ello es necesario preocuparse y renovar su formación.

Por otra parte, investigar las representaciones de los últimos cien años de la historia peruana nos lleva a un periodo muy importante de la historia del país. Se trata de años en los que el Perú vivió el Conflicto Armado Interno que dejó más de 60 mil fallecidos. Además, gobernantes muy representativos como Velasco y Fujimori son

protagonistas centrales de la historia reciente del Perú. La historia reciente concierne a temas socialmente vivos, cuyos protagonistas, testigos y defensores continúan actuando en la vida política nacional. Por esa razón, tratarlos en la escuela es difícil, en la medida que generan polémica y el enfrentamiento de posturas encontradas. Desde el Ministerio de Educación del Perú se espera que los profesores y profesoras de historia aborden estos temas de la historia reciente. Nos preguntamos entonces, en qué medida los futuros y futuras docentes están preparados para hacerlo. Esta pregunta es especialmente valiosa cuando se plantea en torno a los y las estudiantes del profesorado en Historia y Ciencias Sociales de dos universidades con gran protagonismo en la historia reciente peruana. Por un lado, la UNSCH que fue el epicentro del surgimiento de Sendero Luminoso. Por otro, la UNMSM constituye la universidad pública más importante del país, también contó con presencia de partidarios de Sendero Luminoso en sus aulas y fue intervenida durante el gobierno de Alberto Fujimori.

La investigación la desarrollamos a partir del enfoque de la Teoría Crítica. Asumimos como referentes teóricos para el análisis de la información recopilada las teorías sobre el pensamiento histórico, la conciencia histórica y las representaciones del pasado. Para recoger la información y procesarla, optamos por la metodología de la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss, 2008) y por una perspectiva principalmente cualitativa, sin embargo incluimos una primera aproximación cuantitativa para tener un panorama general que nos ayudó en el diseño de la narración y las preguntas de la entrevista. En la investigación triangulamos tres instrumentos, un cuestionario, una narración y una entrevista para validar los resultados que íbamos obteniendo.

Partimos del supuesto que los futuros profesores y profesoras tienen diversas representaciones de la historia y de los hechos de los últimos cien años de la historia peruana. Creemos que en la construcción de estas representaciones han influido sus propias experiencias como alumnos de cursos de historia y el contexto de los futuros docentes. Asumimos como un segundo supuesto la existencia de diversos tipos de conciencia histórica en los y las estudiantes del profesorado. Finalmente, consideramos que sus representaciones sobre la historia reciente y sobre la enseñanza de la historia influirán en sus propuestas de enseñanza estimulando o limitando las

posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y de la historicidad de su futuro alumnado.

En esta tesis nos planteamos cinco objetivos. En primer lugar, identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia y las finalidades de su enseñanza de los y las futuros maestros de historia de la UNMSM y de la UNSCH. En segundo lugar, identificar y caracterizar las representaciones sobre el profesor de historia del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH. Un tercer objetivo fue identificar, caracterizar y analizar las representaciones sobre la historia peruana de los últimos cien años del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH. En cuarto lugar, identificar la relación que establecen los futuros profesores entre el presente, el pasado y el futuro para caracterizar la conciencia histórica de los futuros docentes. Finalmente, nos planteamos analizar el potencial de estas representaciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus futuros alumnos y alumnas.

La tesis se organiza en tres partes. En la primera parte se incluyen cuatro capítulos. En el primero presentamos la descripción de la investigación. En el segundo capítulo nos dedicamos a exponer el marco teórico y los aspectos conceptuales del pensamiento histórico, la conciencia histórica y las representaciones. El tercer capítulo se centra en presentar las investigaciones sobre estudiantes del profesorado. Finalmente, el cuarto capítulo explica la metodología empleada para esta tesis.

La segunda parte expone y analiza los resultados de la investigación. El capítulo quinto sintetiza los resultados sobre las representaciones de la historia, las fuentes que emplean para construir el conocimiento histórico, su experiencia escolar y las finalidades de la enseñanza de la historia. El capítulo sexto se enfoca en los resultados sobre los conocimientos de la historia peruana de los últimos cien años de los futuros y futuras docentes. En este se analiza su concepto de historia reciente y los retos que vislumbran en su enseñanza. Luego, se pasa a identificar sus conocimientos, las relaciones temporales que establecen, la relación que realizan entre imágenes y fuentes y cuáles son las perspectivas y los temas que más les interesan en relación a la historia reciente. El séptimo capítulo se centra en identificar las representaciones de la historia reciente a través los conceptos que mejor definen

este periodo de la historia peruana, y de los personajes y cuasipersonajes que consideran más importantes. Finalmente, el octavo capítulo se enfoca en el análisis de las narraciones para identificar cómo se emplean las representaciones para interpretar la historia reciente y de qué manera estas representaciones y las características de la conciencia histórica y el pensamiento histórico que reflejan podrían influir en la enseñanza.

La tercera parte abarca la discusión y las conclusiones. El capítulo noveno discute los resultados en relación a la enseñanza de la Historia y la representación del maestro, la enseñanza de la historia reciente, la formación del maestro y las representaciones y narrativas de los últimos cien años de la historia del Perú. El décimo capítulo cierra esta investigación planteando las conclusiones y recomendaciones.

Para finalizar esta tesis se incluye la bibliografía y los anexos correspondientes a la investigación se incluyen en un CD adjunto.

Con esta tesis esperamos haber contribuido a una mejor comprensión de los futuros docentes y los rasgos de su formación en el Perú. No pretendemos que los resultados sean generalizables, dado que se trata de un estudio cualitativo que se restringe a dos universidades. Si consideramos que los hallazgos contribuyen a repensar las necesidades de formación los futuros profesores y profesoras de historia y ciencias sociales.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para nosotros su historia [la del Perú] es la más importante después de la historia sagrada. [...] nos presenta instrucciones de suma trascendencia capaces de fortificar **la unidad nacional**, de **avivar los sentimientos patrióticos**, de hacernos **cooperar** con más acierto a la **prosperidad pública** y de preservarnos así de exageraciones peligrosas, como de un desaliento que es siempre fatal a las naciones y a los individuos (Lorente, 1876 /2005: 80).

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las palabras que inician este capítulo pertenecen a uno de los grandes maestros de historia peruana y promotor de su enseñanza Sebastián Lorente en 1876. Lorente entendía a la perfección los fines de la historia en el XIX, la unidad nacional, avivar el patriotismo, cooperar con la prosperidad pública y preservar al país de ciertos peligros como el desaliento. Así, la historia se integraba a la educación escolar como una materia cuya finalidad principal era formar ciudadanos, función que hasta hoy conserva. Mientras que la concepción de la ciudadanía en el siglo XIX exaltaba el espíritu patriota y nacionalista con la intención de construir una identidad política y social basada en valores comunes y un modelo homogéneo de ciudadano (Heyed, 2012; Carretero, 2007; Cajani, 2007). En el siglo XXI, la ciudadanía se entiende desde una perspectiva democrática e intercultural. Es decir, actualmente se pretende que las Ciencias Sociales, y como parte de estas la Historia, fomenten el desarrollo de una ciudadanía en la que los jóvenes asuman el compromiso de construir un futuro más justo en el que se integren en el relato histórico a diversos sectores sociales y grupos étnicos o raciales tradicionalmente marginados de la historia oficial (Laville,2003; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr,2001; Hurst y Ross,2000; Audigier,2003; Pagès, 2003, 2007, 2011; García y Leduc,2003; Lautier,2003).

Este enfoque de la ciudadanía democrática e intercultural ha sido reconocido por el Ministerio de Educación del Perú¹. En este se enfatiza la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad, de la participación, de la deliberación y de la intervención en los asuntos públicos (MINEDU: 2014; 2017). Se trata en definitiva de que los jóvenes aporten a la construcción del bien común y que valoren positivamente el sistema democrático y la diversidad sociocultural del Perú.

Bajo esta perspectiva de la ciudadanía, debería desarrollarse la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela peruana en los próximos años. Ello significaría una transformación de las prácticas de muchos docentes y de las finalidades con las que se enseña la Historia. Implicaría romper con la tradición memorista, con la enseñanza enfocada en los grandes hombres del pasado, con el relato de un pasado uniforme y homogéneo, y con la perspectiva oficial criolla limeña predominante en el relato histórico que deja de lado a buena parte de los peruanos y peruanas. Todas estas son características de muchas prácticas vigentes en la enseñanza de la Historia en el Perú, tal como reportan diversas investigaciones (Rodríguez, 1998; De la Puente, 2001; Olliart, 2003; Chávez, 2006; Walker, 2009; Ruiz, 2009; Valle y Frisancho, 2014; Valle y Escobar, 2014). Siguiendo a Pagès (1994), se podría afirmar que en el Perú predomina un currículo técnico, cuya finalidad es reproducir un modelo nacionalista, con la enseñanza centrada en el profesor, el aprendizaje enfocado en la repetición y el conocimiento aparentemente objetivo.

Este tipo de prácticas propias del currículo técnico, no son precisamente las más adecuadas para el desarrollo del pensamiento histórico ni de este modelo de ciudadanía democrática e intercultural que se propone desde el Ministerio de Educación. Más acorde a la visión de la ciudadanía propuesta se consideraría promover el desarrollo del pensamiento crítico, la deliberación sobre asuntos relevantes, la participación e intervención de los jóvenes en su entorno (García y Leduc, 2003). Así, también, se debería establecer una nueva relación temporal que contemple la importancia del futuro, al ser un tiempo en construcción en el presente y en el que los ciudadanos y ciudadanas tienen posibilidad de intervenir. Es decir,

¹ Ministerio de Educación del Perú, en adelante MINEDU.

implicaría el desarrollo de la conciencia histórica tal como proponen diversos especialistas en didáctica de la historia (Pagès y Santisteban, 2009; Pagès, 2007; González, 2004; Martineau, 2002; Laville, 2004; Audiger, 2003; Benejam, 2004). En síntesis, resulta fundamental plantear en los fines de la enseñanza de la Historia el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, e involucrar a los y las estudiantes en la transformación de la realidad.

Por otro lado, un tema fundamental que se incorpora a la temática escolar en el Perú es la enseñanza de la historia reciente, especialmente marcada por el Conflicto Armado Interno² y las acciones de Sendero Luminoso. Los hechos ocurridos en las décadas de los 80 y 90 han marcado la memoria de más de una generación, y hoy se cuestiona el aparente desconocimiento de los jóvenes sobre lo vivido en el pasado cercano en el país. Preocupa sobremanera no solo la falta de información, sino también la militancia de grupos de jóvenes en el Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (Movadef), considerado el brazo político vigente de Sendero Luminoso³. Así, ante los intentos del Movadef por inscribirse como partido

² Conflicto Armado Interno de aquí en adelante CAI.

³ "Estos jóvenes, que aún no cumplen los 24 años, no tuvieron siquiera visos seguros de que ocurrió en la calle Tarata de Miraflores; en Lucanamarca, cuando fueron asesinados 69 campesinos[...] en los colegios no se imparte conocimiento sobre lo que ocurrió en aquellos años." (La República, 21 de enero, 2012)

"Preocupantes fueron las respuestas de jóvenes tras realizárseles preguntas sobre Sendero Luminoso, de quién fue su líder y si leyeron algo del terrorismo que hubo entre los años 80' y 90'" (La República, 23 de enero de 2012) <http://www.larepublica.pe/23-01-2012/jovenes-desconocen-totalmente-sobre-que-fue-sendero-luminoso>

"Luego del rechazo del Jurado Nacional de Elecciones (JNE) al Movadef, agrupación que sirve de brazo político al movimiento terrorista Sendero Luminoso, los miembros de esta agrupación aseguran que evaluarán una apelación para continuar con su objetivo de convertirse en un partido político.

Sin embargo, uno de los aspectos más preocupantes de este hecho es que **casi el 70% de los miembros del Movadef está integrado por jóvenes**, muchos de ellos nacidos después de los años de terror que instauró Sendero en el país.

Algunos de estos jóvenes sustentan su apoyo a Movadef al argumentar que "es una organización política que aborda los verdaderos problemas de la población", como la defensa de derechos fundamentales y la **amnistía general para los "presos políticos" civiles y militares**, entre ellos Abimael Guzmán...." (Perú21, Lunes 23 de enero del 2012) <http://peru21.pe/2012/01/23/actualidad/jovenes-no-tienen-idea-quien-fue-abimael-guzman-2008684>

"Jóvenes limeños no tienen idea de lo que fue la violencia terrorista" [...] Consultados por el programa de TV "Panorama", se le mostró a varios jóvenes entre 18 y 23 años fotos de

político, la reacción fue casi inmediata y el MINEDU estableció la inclusión obligatoria del CAI como tema a tratar en los textos escolares publicados a partir del 2013. No obstante, las investigaciones reflejan que los docentes en ejercicio encuentran muchas dificultades para abordarlo, especialmente aquellos que tienen a su cargo la enseñanza del área en zonas en las que el CAI tuvo gran impacto (Valle y Frisancho, 2015; Uccelli, F., J.C, Agüero, M. Pease, T. Portugal y P. Del Pino, 2013; Trinidad, 2004).

Este es el contexto en el que se enmarca esta investigación que recoge las implicancias del cambio curricular en el Perú. La nueva propuesta curricular replantea la concepción de la ciudadanía, destacando la relevancia de la conciencia histórica como una finalidad de la enseñanza de la historia y la inclusión de temas de historia reciente. La investigación se enfoca en los docentes en proceso de formación. Entonces, los tres ejes centrales en la investigación son los maestros en formación, la conciencia histórica y la enseñanza de la historia reciente.

Se plantea como problema de investigación **analizar las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años e identificar los rasgos de la conciencia histórica de los futuros maestros para discutir cómo ambos aspectos pueden delinear su futura práctica docente y el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus estudiantes.**

Abimael Guzmán, Elena Iparraguirre y los perros colgados de postes en Lima (imagen con la que Sendero Luminoso anunciaba su ingreso a la ciudad). Asimismo, se les consultó sobre las palabras “Tarata” (calle miraflores donde ocurrió uno de los atentados más graves de Sendero Luminoso, en 1992) y “Lucanamarca” (en referencia a la matanza de 69 campesinos a manos de senderistas en Santiago de Lucanamarca, Ayacucho, en 1983). También se les preguntó por las siglas CVR. Estas fueron sus respuestas.

LA FOTO DE ABIMAEEL GUZMÁN: *“Me es conocido pero no me acuerdo, sé que lo he visto”, “Es un anciano, no sé quién será”, “Un director de cine”, “Un autor, un compositor”*

LA FOTO DE ELENA IPARRAGUIRRE: *“Por la vestimenta, el corte, me imagino que una congresista”, “Una cantante de vals, algo así”, “Me parece un artista”.*

LA FOTO DEL POLICÍA DESCOLGANDO PERROS DE UN POSTE: *“La he visto en Internet, cuando la ponen en el ‘Face’, para crear conciencia del maltrato a los animales”, “¿De qué año es? Muy fuerte esa foto”.*

LA PALABRA LUCANAMARCA (matanza de 69 pobladores a manos de Sendero): *“Se me viene a la mente algo de atentados”.*

(El Comercio, 23 de enero de 2012) <http://elcomercio.pe/lima/1364558/noticia-jovenes-limenos-no-tienen-idea-lo-que-fue-violencia-terrorista>

Un aporte importante de esta investigación es que considera la historia reciente, la conciencia histórica y las representaciones, tres aspectos importantes para la didáctica de la historia, y los relaciona analizando cómo interactúan en el caso de los maestros en formación en dos universidades peruanas.

Las universidades elegidas para la investigación son la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), ambas emblemáticas tanto en la historia peruana como en la formación del profesorado.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Desde el 2003 asumí diversos talleres y cursos de capacitación para docentes de historia y ciencias sociales. En estos se planteaban temas como el ejercicio del pensamiento crítico, el uso de fuentes y las implicancias de tratar la historia reciente en el aula. En todos ellos se percibían las dificultades que muchos maestros y maestras tienen para romper con sus prácticas tradicionales. Se observaba que había mucho interés por aprender estrategias que hicieran la clase más atractiva para sus estudiantes y en algunos la intención de cambiar sus prácticas. No obstante, el optar por una enseñanza más enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico, en usar fuentes y tratar temas polémicos, resultaba un problema para ellos y ellas, y les generaba mucha inseguridad. Por un lado, era un problema porque implicaba renovar por completo sus prácticas de muchos años; en consecuencia, buscar nuevos materiales, plantear nuevas actividades y aproximarse a nuevas lecturas. Todo ello era considerado un reto demasiado grande ante el cual dudaban en emprenderlo. Por otro, la inseguridad se expresaba en cómo este cambio podía ser percibido por las autoridades escolares y los padres de familia. Lo encontrado en estas experiencias coincide con lo planteado por la investigación de Barton y Levstik (2004) para el caso norteamericano, autores que también cuestionan el impacto que muchas capacitaciones llegan a tener en el cambio de las prácticas docentes y plantean la importancia que tiene para el docente ser aceptado por la escuela y los padres.

En una investigación previa (Valle y Frisancho, 2014) se trabajó la enseñanza de la historia reciente con profesores en Ayacucho. Esta permitió concluir que, además de

los diversos temores, la falta de preparación para abordar este periodo de la historia era una de sus mayores dificultades. Observamos, también que el siglo XX peruano para los profesores y profesoras es una de las épocas más difíciles de tratar, porque sienten que no cuentan con bibliografía suficiente. Otra razón sería que su propia experiencia histórica, su ideología y simpatías políticas se mezclan con los procesos y acontecimientos que deben abordar. Para algunos maestros y maestras esta situación les genera temores, por ello prefieren tratar esta época como un conjunto de datos, fechas y nombres completamente asépticos que evitan que el docente termine en una situación comprometedora ante la escuela o los padres de familia.

A partir de ambas experiencias surgió el interés por enfocar esta investigación en las representaciones de un tema fundamental en el Perú como lo es la historia de los últimos cien años. Este periodo abarca no solo la violencia interna de los 80 y 90 sintetizada en el CAI, sino también los grandes procesos de cambio que configuraron el Perú actual como: la Reforma Agraria de Velasco Alvarado, la destrucción de la hacienda tradicional, la migración de las zonas andinas rurales a las ciudades, la transformación de Lima de ciudad criolla a una ciudad que reúne una gran diversidad de peruanos, los intentos de construir partidos políticos y configurar ideologías que reflejen mejor la realidad del país, la alternancia entre dictadura y democracia, las propuestas para lograr el desarrollo económico del país y la reducción de la pobreza, el éxito económico que supuestamente se da en el país en los últimos años y que se ve reflejado en una alta tasa de crecimiento, entre otros. Se trata de temas socialmente relevantes con un impacto en el presente; por ello, ideales para ejercitar el pensamiento histórico (Pagès, 2007; Seixas y Morton, 2013). Cada uno de estos temas se presta al debate dado que se encuentran diversas perspectivas historiográficas, permiten expresar distintas posiciones políticas y evaluar las consecuencias positivas y/o negativas en distintos sectores de la población peruana.

En la propuesta de enfocarnos en los últimos cien años, la historia reciente ocupa un papel fundamental y difícil de incorporar en la escuela, tal como demuestran las investigaciones realizadas en otros países (Amézola, Dicroce y Garriga, 2009; Amézola, 2011; Magendzo y Toledo, 2009; Carretero y Borrelli, 2008; Franco y Levin, 2007). Si bien las propuestas curriculares prescriben la historia reciente como tema, el profesor o la profesora es quien decide si desarrolla el tema, con qué

profundidad, con qué perspectiva, si permite el diálogo, si lo simplifica a tal nivel que pase desapercibido, o si no lo aborda argumentando la falta de tiempo para cubrir todos los temas establecidos en el programa (Barton y Levstik, 2004; Franco y Levin, 2007; Franco y Levin, 2007; Valle y Frisancho, 2015). Uno de los aportes de esta investigación es aproximarnos a la forma cómo los futuros maestros y maestras consideran que deberían enseñar la historia reciente.

Como señalamos, el MINEDU pretende renovar el currículo, cambiar las prácticas docentes e incluir nuevos temas considerados relevantes –como la historia reciente– (MINEDU, 2014)⁴. No obstante, como demuestran diversas investigaciones, la modificación curricular no es garantía de que cambien las prácticas ni del desarrollo de los temas (Thorton, 1991; Pagès, 1994; Barton y Levstik, 2004). Como señala Thorton (1991), la ejecución del currículo se encuentra en manos del profesor, es él o ella quien lleva a la práctica cualquier propuesta curricular o la anula por completo, quien decide qué temas aborda o cuáles deja de lado.

Por todo ello, la investigación en la didáctica de la historia plantea la necesidad de conocer las representaciones y creencias del profesorado, y de los futuros profesores y profesoras, especialmente porque éstas influyen en su trabajo en el aula (Armento, 1996; Adler, 2008). El conocimiento de las representaciones es esencial para entender el sentido social, político y epistemológico de la Historia que se enseña o que se enseñará en el caso de los futuros maestros (Valencia, Villalón, Pagès, 2012). Como señala Pagès (2008), los profesores de historia en formación han recibido muchas horas de historia en su propia experiencia escolar y han construido su propia representación sobre lo que es enseñar historia, cómo hacerlo, qué temas abordar y qué finalidades se deberían perseguir. Así:

Conseguir superar esta representación y ayudar al futuro profesor a pensar alternativas propias para la enseñanza de la historia es ayudar al futuro profesor a pensar alternativas propias para la enseñanza de la historia, es avanzar en la profesionalización de los futuros profesores de historia y dotarles de los instrumentos teóricos para poder llegar a ser unos profesionales reflexivos y críticos. (Pagès, 2008:23)

Por ello, esta investigación se enfoca en el tema de las representaciones.

⁴ A partir del 2017 entró en vigencia el nuevo Currículo Nacional para la Educación Básica.

En el Perú, algunos historiadores han reflexionado sobre los defectos de la historia escolar y discutido lo que debería ser la enseñanza de la historia del Perú⁵. Lamentablemente, estas opiniones no han ido acompañadas de proyectos de investigación que aborden este tema y sustenten las conclusiones a las que arriban. Más allá de estas interesantes reflexiones, destaca la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) que plantea “¿Qué visión construyen los escolares de la historia peruana?” y “¿Qué visión tienen los maestros y maestras sobre el pasado peruano?”. El estudio indagó la idea de la historia peruana que se transmitía a través de diversos textos escolares, las opiniones de los maestros y maestras, y analizó de qué manera los estudiantes se apropiaban de dichos discursos. Mostró la "visión crítica", y en cierta forma pesimista, de muchos jóvenes sobre el pasado peruano, especialmente republicano y la idealización de los incas como una época dorada. En el caso de los docentes, la historia se interpretaba desde una perspectiva nacionalista y clasista que cuestionaba las injusticias en el país.

¿Se mantiene vigente la visión registrada por Portocarrero y Oliart en los actuales estudiantes de educación que aspiran a enseñar historia? ¿Cómo son las representaciones de los y las jóvenes que aspiran a ser profesores de historia? Estas preguntas son parte de lo que esta tesis explora. Por ello esta investigación aporta conocimientos para la reflexión sobre las necesidades y fines de la formación académica y profesional del profesorado en la especialidad de Ciencias Sociales e Historia.

Al plantear la investigación sobre los últimos cien años de la historia peruana, por la edad de los y las participantes es poco probable que tengan un recuerdo personal de la mayoría de procesos que este periodo implica. Sin embargo, es probable que

⁵ Se pueden revisar el ensayo de historiadores como Manuel Burga “Para qué aprender Historia del Perú” publicado en 1993 por la Derrama Magisterial, Pedro Rodríguez “La historia y su enseñanza” publicada en la revista Educación en 1998, la lección inaugural pronunciada por el historiador José Agustín de la Puente “¿Por qué estudiamos historia?” de 1998 en la Pontificia Universidad Católica del Perú y el de Charles Walker “La nueva historia y la historia de siempre: el impacto de las nuevas corrientes historiográficas en el Perú actual” publicado el 2009 en Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia publicado por el Instituto de Estudios Peruanos.

hayan construido sus representaciones a partir de la influencia de sus propias experiencias familiares, de las narraciones predominantes en la comunidad en la que crecieron y de sus propios maestros en la escuela. Como concluye Barton (2008) en los estudios que realizó en el ámbito anglosajón, todos estos elementos ejercen una influencia en la forma cómo una persona comprende los hechos y procesos históricos y los interpreta.

En lo referido a historia reciente, el reto es mayor porque implica tratar temas del pasado cuyas heridas aún están abiertas y sus protagonistas vivos, en parte por esta razón se encuentran memorias en conflicto. Esta situación de confrontación los podría colocar en el futuro en una situación compleja en el aula (Amézola, 2003; Amézola, Dicroce y Garriga, 2009; Amézola, 2011; Magendzo y Toledo, 2009).

Si se piensa la enseñanza de la historia con la perspectiva de intervenir para construir un mejor futuro, las creencias de los docentes sobre la relación entre el pasado, el presente y el futuro, y sobre la capacidad de las personas como protagonistas históricos son importantes. Todo ello implica el estudio de la conciencia histórica (Rüsen, 2004; Cerri, 2011). Si el docente considera que la historia es consecuencia solo de las acciones de grandes personajes como políticos y militares, niega el rol de protagonistas históricos a sus propios estudiantes y los transforma en meros espectadores incapaces de intervenir en la construcción del futuro. En ese sentido, nuevamente la representación del docente marcará su práctica e influirá en el desarrollo de la conciencia histórica de sus estudiantes.

Como se puede observar, investigar las representaciones de los futuros profesores es un tema fundamental para que a la larga se logren los objetivos que la renovación de un currículo establece. Puede ocurrir que la representación de los futuros docentes, en lugar de convertirlos en agentes para renovar la enseñanza, los lleve a negar las visiones de algunos protagonistas, a reproducir el modelo de la historia memorística que traen desde su propia experiencia escolar o a transmitir una interpretación cerrada del pasado con un fin proselitista como ocurría en algunas escuelas durante el CAI⁶. Por ello, es fundamental conocer las ideas que tienen y las representaciones

⁶ Sobre el modelo educativo transmitido por algunos los maestros y maestras en la época del CAI puede consultarse el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003).

de los futuros maestros y maestras para poder intervenir si el objetivo es mejorar las prácticas.

1.3 CONTEXTO A INVESTIGAR

En el Perú existen cinco universidades, entre públicas y privadas, que ofrecen formación en educación secundaria en las especialidades de Ciencias Sociales e Historia, y 64 institutos pedagógicos, entre públicos y privados, que ofrecen la carrera de pedagogía con especialidad en Ciencias Sociales⁷. De todos ellos, se seleccionaron dos universidades.

La investigación se desarrolla en dos universidades públicas peruanas, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en Ayacucho (en la región andina a 500 km de Lima) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima, dos centros de estudios con importantes facultades de educación y en las que se forman profesores de secundaria en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales. Ambas casas de estudios destacan no solo por el número de sus egresados, sino también por su protagonismo en la historia reciente del país.

Recientemente se ha publicado un estudio que explora la memoria en relación al CAI y sus estudiantes (Jave, Céspedes y Uchuypoma, 2014). Pero este no contempló al grupo de estudiantes de Educación, pese a que en dicha época este grupo al igual que los maestros en ejercicio fueron uno de los sectores en los que el accionar de Sendero Luminoso tuvo mayor impacto. La presente tesis se enfoca precisamente en el grupo de los estudiantes de educación de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales.

1.3.1 Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La UNMSM de Lima es la más antigua del país, fue fundada en 1551. Actualmente cuenta con veinte facultades, una de las cuales es la Facultad de Educación. Esta casa de estudios ha estado muy vinculada a la situación política nacional. En la década del 20 del siglo pasado fue escenario del enfrentamiento entre militantes del Partido Civil con el gobierno de Leguía, luego de apristas, de grupos comunistas y de los

⁷ MINEDU. Sistema SIGES. En educación secundaria la especialidad ofrecida se denomina “Ciencias Sociales” de acuerdo a lo establecido en la RD 0421-2013-ED.

sectores que de los distintos partidos políticos de izquierda que se iban formando en el marco de la política peruana (CVR, 2003; Lynch,1990).

La década del 70 implicó la incorporación de nuevos sectores sociales a la población estudiantil. Según Lynch (1990), el 44% eran de origen provinciano, en su mayoría provenientes de sectores con bajos recursos económicos. Muchos de ellos y ellas optaron por estudiar en la Facultad de Educación.

Posteriormente, durante el CAI dos movimientos subversivos tomaron relevancia en el Perú, Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). Este último intentó intervenir en la vida política estudiantil de la UNMSM, pero se considera que su presencia fue en esta universidad fue más bien débil (CVR, 2003). El caso contrario lo representa Sendero Luminoso.

Uno de los objetivos de Sendero Luminoso, en su expansión en Lima, fue lograr el control de la UNMSM (Sandoval, 2012). Sendero intentó tomar el control de los servicios de bienestar universitario como la residencia de estudiantes y el comedor. No obstante diversos sectores de los y las estudiantes se opusieron a Sendero Luminoso. Así, por ejemplo, en 1989 se formó la Coordinadora de Defensa de San Marcos que reunía a militantes de izquierda y comunidades cristianas con la intención de hacer frente al avance senderista (CVR, 2003).

Siguiendo la investigación hecha por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003), se señala que como parte de la estrategia contrasubversiva, en 1987, el gobierno de Alán García autorizó a la policía para reprimir el movimiento universitario sanmarquino. Las fuerzas policiales no distinguieron entre los militantes de Sendero Luminoso o del MRTA, de aquellos estudiantes que militaban en los diversos partidos de izquierda, por ello muchos jóvenes acabaron siendo víctimas del Estado. En 1991, el gobierno de Fujimori autorizó la intervención militar en la UNMSM (CVR, 2003). Entre 1995 y 2000, se estableció una Comisión Interventora en esta universidad con el fin de erradicar cualquier presencia senderista.

Pese al transcurso de los años, en la UNMSM la sombra de la presencia política de Sendero Luminoso aún se mantiene. Un actor importante es el Movimiento por la Amnistía y Derechos Fundamentales (MOVADEF) que agrupa a algunos viejos militantes y simpatizantes de Sendero Luminoso (Sandoval, 2012). La acción del MOVADEF en la UNMSM es evidente en la marcha del 15 de julio del 2010 en el interior del campus exigiendo la liberación de Abimael Guzmán y reivindicando sus ideas. De igual manera, se desarrolla un movimiento contra la presencia del MOVADEF en dicha universidad, como el que se manifestó en la marcha del 20 de noviembre del 2012 (Sandoval, 2012; Ramírez, 2013).

1.3.2 Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga

La UNSCH es la universidad de mayor tradición académica en Ayacucho y la región. Cavero la considera "... un soporte importante de su dinámica económica, social, política y cultural" de Ayacucho (2012:18). Este centro de estudios fue fundado en 1677, siendo clausurada en 1886 y reabierto en 1957, aunque sus labores académicas se reiniciaron en julio de 1959. Actualmente, cuenta con diez facultades, una de las cuales es la Facultad de Educación que ofrece la formación en Educación Secundaria con la especialidad en Ciencias Sociales e Historia.

En la historia reciente del Perú, la UNSCH ha cumplido un papel muy trascendente. Desde la década de los 60 ha tenido un importante movimiento estudiantil. Este encaró la defensa del presupuesto de la universidad y a fines de dicha década, se movilizó nuevamente para defender la gratuidad de la enseñanza. Según Degregori (2011), a mediados del siglo XX la sociedad ayacuchana mantenía un carácter sumamente tradicional frente al cual la UNSCH se fue convirtiendo en un agente de erosión. Esta universidad albergó inicialmente a las clases medias urbanas provincianas de la región, pero a fines de la década del 60 su población estudiantil cambió, pasó a recibir gran cantidad de estudiantes hijos de familias campesinas y de sectores pobres no solo de Ayacucho sino también de Apurímac y Huancavelica. Un buen número de este nuevo grupo de estudiantes se matriculó en la Facultad de Educación (Degregori, 1990; CVR, 2003).

Posteriormente, uno de sus docentes y miembro de su burocracia universitaria, Abimael Guzmán Reinoso fundó Sendero Luminoso, movimiento subversivo que

desencadenó una terrible ola de violencia en las décadas de los 80 y 90. Las acciones iniciales de Guzmán y de algunos miembros de la cúpula senderistas se desarrollaron precisamente en esta universidad (CVR, 2004).

Guzmán era profesor de Filosofía en la Facultad de Ciencias de la Educación desde 1963, lo que le permitió acercarse a este nuevo sector de estudiantes; además de participar activamente en la vida política de la izquierda y de los gremios en la Universidad. Inicialmente, Guzmán congregó a algunos profesores y estudiantes bajo el "Comité Regional José Carlos Mariátegui del Partido Comunista Bandera Roja" de tendencia maoísta, pero fue rompiendo algunos sectores simpatizantes del maoísmo y la izquierda. Incluso, se les enfrentó por el control de diversos organismos gremiales como el Frente Único de Estudiantes Secundario de Ayacucho (FUESA), el Frente Único de Estudiantes (FUE) y la Federación Universitaria (FUSCH). La cúpula senderista llegó a generar sus propias organizaciones gremiales como el FER (Frente Estudiantil Revolucionario) del UNSCH.

La UNSCH cumplía un rol importante para difundir sus ideas, captar y formar militantes, especialmente las facultades de Educación y Ciencias Sociales, especialmente en los 70. Pero en 1975, Guzmán es cesado en la Universidad, sin que por ello su influencia desaparezca. Como reconoce Cavero:

Al inicio SL y sus acciones tuvieron una fuerte simpatía entre los jóvenes universitarios [...] los universitarios se hayan volcado a la plaza de armas de la ciudad para ver y acompañar el sepelio de la "senderista" ayacuchana Edith Lagos [1982], una joven estudiante de secundaria que había muerto en un enfrentamiento con la policía... (Cavero, 2012: 86).

No obstante, ello no implica que todos los estudiantes y docentes estuviesen vinculados a Sendero Luminoso (Cavero, 2012; CVR, 2003). Por el contrario, la UNSCH y algunos de sus alumnos, profesores y autoridades pasaron a ser también víctima de la violencia senderista. Por ejemplo, en 1982 Sendero atacó el fundo Allpachaka de la UNSCH y el propio rector Pedro Villena fue amenazado (Cavero, 2012).

Desde la perspectiva del Estado, el ataque a la subversión en Ayacucho pasaba por intervenir la UNSCH, pues era entendida como un "semillero de senderistas". Por ejemplo el prefecto de Ayacucho, Augusto Vega declaró en 1982:

El semillero de los terroristas está en la Universidad San Cristóbal de Huamanga y si queremos combatir de verdad al terrorismo debemos comenzar por eliminar ese foco de subversión... (Cavero, 2012: 104).

La UNSCH acabó entre dos fuegos, por un lado Sendero Luminoso que cometía atentados y dinamitaba sus instalaciones, por otro las fuerzas del orden que intervenían la universidad y detenían a estudiantes y docentes.

1.3.3 La influencia de Sendero Luminoso

Como observamos, la UNMSM y la UNSCH constituyen espacios fundamentales para comprender el desarrollo del CAI, especialmente porque fueron estratégicos centros de reclutamiento y de difusión de la ideología senderista (CVR, 2003). Como demostró la investigación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), Sendero Luminoso se infiltró en el ámbito educativo en cuatro espacios, los centros de formación docente, las escuelas, las academias preuniversitarias, y los espacios de agremiación. Si bien algunos docentes acogieron el discurso senderista como un medio de reivindicar su labor como maestros, Sendero Luminoso no logró dominar a todo el magisterio ni captar a todos los estudiantes de educación. No obstante, se reconoce que la escuela, la formación docente y el magisterio fueron importantes para expandir su influencia ideológica (Ansión, 1993; Degregori, 2011).

En ese sentido el discurso maoísta, que destacaba el rol del campesinado, fue acogido por este nuevo sector de estudiantes que se integraba al mundo universitario y fue asumido como una alternativa para entender la realidad y transformarla. Las ideas maoístas y el materialismo histórico se difundieron en las facultades de Educación a través de los manuales producidos tanto en la URSS como en China, los cuales fueron de lectura frecuente tanto en la UNSCH como en UNMSM, tal como muestra el estudio de Degregori (1990). Estas ideas facilitaron la aceptación del discurso senderista que también las encarnaba, especialmente por los estudiantes más pobres y de origen provinciano de las facultades de Educación.

La perspectiva de la enseñanza y de la vida académica que se transmitía a los futuros profesores también contribuyó a su acercamiento a Sendero Luminoso y sobre todo a que no fuese cuestionado. La enseñanza estaba marcada por la autoridad del maestro y el texto como transmisores de las únicas explicaciones válidas de la realidad, el memorismo y una propuesta pedagógica tradicional centrada en el maestro (Degregori, 1990; 2011; Ansión, 1993). Como señala la CVR (2003), la educación en el Perú era entendida como:

... un proceso que privilegia lo memorístico, establece una jerarquía violenta entre el profesor y alumno, donde el maestro es el depositario central de una sabiduría letrada que el alumno debe recibir y repetir sin criticarla [...] El PCP-SL empalmó con esta pedagogía autoritaria, pero también con el viraje radical del magisterio que desde los años setenta realizó una relectura nacionalista y clasista de la historia peruana y cuestionó el orden social de manera autoritaria y por medio de la confrontación. (CVR, 2003: 620-621).

Apreciamos que, la interpretación del pasado peruano también fue importante en la comprensión de la realidad y al acercamiento de algunos jóvenes a Sendero.

Ambas universidades han sido marcadas por la historia reciente, siendo estereotipadas como espacios de desarrollo de movimientos de izquierda radical, de comunismo y "... como foco natural de violencia y a sus estudiantes como actores conflictivos del quehacer político." (CVR, 2003:603). Incluso en la actualidad, sus propios estudiantes y sus docentes, consideran que sus respectivas universidades han sido estigmatizadas lo que perjudica su vida académica y la reputación de sus egresados (Cavero, 2012; Jave, Cépeda y Uchuypoma, 2014).

Todas estas consideraciones fueron determinantes para proponerse investigar las representaciones de la historia y la conciencia histórica en los maestros de historia que se están formando en ambas casas de estudios.

1.4 PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación plantea una serie de preguntas en torno a las representaciones de los futuros docentes y cómo estas pueden influir en su futura enseñanza: ¿Cómo son las representaciones de la Historia y de la Historia reciente de los futuros profesores

de historia? ¿Cómo representan a un buen profesor de historia a partir de sus experiencias? ¿Se mantiene vigente la visión registrada por Portocarrero y Oliart en los actuales estudiantes de educación que aspiran a enseñar historia? ¿Cómo son sus representaciones sobre los últimos cien años concuerdan? ¿Cómo son las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro que desarrollan los futuros y futuras docentes? ¿Cómo influyen sus representaciones sobre la Historia y el proceso histórico peruano reciente en su propuesta de enseñanza de la historia? y ¿Estas representaciones permitirían el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de sus futuros estudiantes?

La investigación considera los siguientes supuestos:

- Supuesto 1. Encontraremos diversas representaciones de la Historia y de los hechos ocurridos en los últimos cien años en los estudiantes del profesorado. Estas representaciones se vinculan a sus propias experiencias en el aprendizaje de la historia y al contexto que los rodea.
- Supuesto 2. Los estudiantes del profesorado presentan diversos tipos de conciencia histórica que influye en su valoración del pasado, el presente y el futuro.
- Supuesto 3. Las representaciones construidas sobre la historia reciente del Perú y sobre la enseñanza de la historia influirán en las propuestas de enseñanza de los futuros maestros y maestras estimulando o limitando las posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de su futuro alumnado.

A partir de estos supuestos se plantean los objetivos siguientes:

- Objetivo 1: Identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia y las finalidades de su enseñanza de los y las futuros maestros de historia de la UNMSM y de la UNSCH.
- Objetivo 2: Identificar la representación de la historia reciente de los futuros docentes.
- Objetivo 3: Identificar y caracterizar las representaciones sobre el profesor de historia del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH

- Objetivo 4: Identificar, caracterizar y analizar las representaciones sobre la historia peruana de los últimos cien años del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH
- Objetivo 5: Identificar la relación que establecen los futuros profesores entre el presente, el pasado y el futuro para caracterizar su conciencia histórica.
- Objetivo 6: Analizar el potencial de estas representaciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus futuros alumnos y alumnas.

A partir de esta propuesta de investigación consideramos que podremos reflexionar sobre por qué y cómo las representaciones deberían ser consideradas en la formación inicial del profesorado. De esta manera, esta tesis espera aportar al proceso de formación inicial docente en la medida que identifique y caracterice algunas creencias y representaciones que pueden ser determinantes en su futura labor como maestros de historia.

Primera Parte

CAPÍTULO 2

PENSAMIENTO HISTÓRICO, CONCIENCIA HISTÓRICA, REPRESENTACIONES E HISTORIA RECIENTE: ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Este capítulo presenta el enfoque filosófico de la Teoría Crítica que guía esta tesis y los aspectos teóricos que se han considerado para la investigación. Para ello desarrollamos primero el enfoque de la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica. A continuación, nos enfocamos en las características propias de la historia que se enseña en la escuela. Consideramos que se trata de un discurso histórico particular que difiere de la historia académica, pero que guarda una fuerte relación con esta última. Asimismo, discutimos la importancia de la historia “popular”. Planteamos que existe una interacción entre estos tres tipos de discursos históricos en la construcción de representaciones del pasado.

En este capítulo abordamos los referentes teóricos fundamentales empleados para el análisis de la información recogida en la investigación: el pensamiento histórico, la conciencia histórica y las representaciones del pasado.

Finalmente, dado que esta tesis se enfoca principalmente en los hechos de los últimos cien años de la historia peruana, discutimos el concepto de historia reciente y sus retos para la enseñanza de la historia.

2.1 ENFOQUE FILOSÓFICO

En esta investigación, la educación no es concebida como mero medio de rentabilidad económica y empleabilidad; más bien, destacamos la importancia de la formación humanística y el desarrollo del pensamiento crítico. Coincidimos con Nussbaum quien señala que el mundo atraviesa una gran crisis que:

... con el tiempo puede llegar a ser más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes [...] están descartando sin advertirlos ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia [...] en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos,

poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010:20).

Para la autora, el abandono de las Humanidades en la escuela y la falta de promoción del desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de las Humanidades constituyen grandes amenazas para la democracia, pues no permiten un análisis de la realidad. En ese sentido, compartimos su preocupación por la enseñanza de la historia en la escuela.

Esta tesis se desarrolla bajo el enfoque de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, cuyos postulados fueron planteados inicialmente en 1938 por Horkheimer y continuaron en la línea de Habermas, quien planteó el problema del "uso público de la historia". Sus seguidores como Jörn Rüsen y Jürgen Kocka mantuvieron esa línea, que denominaron "kritische Sozialgeschichte" (historia social crítica). El centro de las investigaciones es cómo la historia se pone al servicio de la sociedad. Con esta perspectiva, Kocka (2002) plantea que desde la historia deben abordarse los problemas contemporáneos. Por su parte, Rüsen (1992) se enfoca en la categoría de conciencia histórica y la relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y con otros espacios en los que el conocimiento histórico también se difunde.

Por otra parte, la Teoría Crítica es un marco teórico adecuado para esta tesis porque reconoce la importancia del contexto histórico y social en la investigación. Se plantea que "... tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente..." (Frankenberg, 2011:68). Contextualizar debidamente el caso de estudio es fundamental, porque esta investigación aborda la historia reciente y los futuros maestros pueden haber recogido experiencias traumáticas de su familia o comunidad que podrían impactar su futura práctica docente. Además, las diversas memorias, relatos e interpretaciones de los conflictos podrían encontrarse en el aula. Desde el lado de quien investiga, hay también un recuerdo de muchos de los hechos mencionados por los futuros maestros.

Según Osorio, la Teoría Crítica:

... aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira también a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y contradicciones sociales... (Osorio, 2007:104).

Hemos optado por este paradigma porque al realizar esta tesis existe una inquietud por mejorar la formación de los docentes de Historia y Ciencias Sociales, y reconocer la necesidad de que los jóvenes entiendan mejor el pasado reciente del Perú. Se considera que el rol del docente es esencial en la construcción de una sociedad democrática.

Retomando la Teoría Crítica, ésta nos lleva a propuesta pedagógica de Giroux, Apple, McLaren y Freire, la Pedagogía Crítica. En ese sentido, recogemos los planteamientos de Giroux sobre la escuela y el reconocimiento del papel del profesor. Para Giroux (1990), la escuela forma parte de la esfera pública democrática, con una dimensión cultural y otra política. La escuela es un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo con el fin de lograr la transformación de la sociedad. En consecuencia, cuestiona el hecho de que el rol del maestro se vea reducido a ejecutar un currículo e indicaciones. Es decir "... el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido determinado e instruccionales." (Giroux, 1990:175). Giroux plantea que los maestros deben ser "...intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos." (Giroux, 1990:172). El autor resalta la necesidad de que los profesores de Ciencias Sociales comprendan que las escuelas son "... en realidad instituciones sociopolíticas..." (Giroux, 1990:70). Por su parte McLaren resalta el vínculo entre el pensamiento crítico y las acciones:

The focus [...] in a critical pedagogy is to bring together knowing and doing, words and deeds. In this way, the production of critical knowledge and critical knowledge itself cannot be ever thought of as separate realms. (McLaren, 2016:27)⁸

⁸ El enfoque de [...] pedagogía crítica es reunir el saber y el hacer, las palabras y los hechos. De esta manera, la producción del conocimiento crítico y del conocimiento crítico en sí, no pueden considerarse jamás como reinos separados. (McLaren, 2016: 27) [Traducción propia]

Bajo esta perspectiva consideramos fundamental que los maestros y futuros maestros reflexionen sobre varios aspectos: sus representaciones del pasado, su propia historicidad y la de sus estudiantes, si sus prácticas promueven el desarrollo del pensamiento crítico, y en qué medida promueven en sus alumnos aptitudes para generar una sociedad más justa y democrática.

En la línea de la Pedagogía Crítica también son importantes los planteamientos de Paulo Freire (1975), a quien preocupan las relaciones de opresión existentes en las sociedades, frente a lo cual plantea la capacidad liberadora de la educación. De acuerdo a Freire (1975), la educación no es neutra, sino que implica una práctica política que puede cuestionar las relaciones de poder establecidas en la sociedad y tiene la posibilidad de transformarlas. Así, supone que un maestro progresista está comprometido con la formación de un mundo mejor y mantiene su capacidad de indignarse frente a la injusticia, la explotación, la opresión o la discriminación.

Apple (1986), coincide con Freire al sostener que el conocimiento escolar:

... es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones. (Apple, 1986:32).

De acuerdo a Apple (1986) abordar el conflicto es importante, especialmente en el área de Ciencias Sociales, pese a que reconoce que en la escuela se evita tratarlos. En ese sentido, coincide con la opinión de Tutiaux-Guillon (2001), quien indica que en la escuela francesa no se muestra la controversia, ni la diversidad de memorias ni las diversas interpretaciones en debate en la historiografía. Como indica Audigier (2003) en la enseñanza de las Ciencias Sociales predomina el consenso para transmitir una visión homogénea del mundo.

Consideramos que el docente de historia y Ciencias Sociales debería preocuparse por estas exclusiones, injusticias, actos de opresión y de discriminación que el relato histórico tradicional contiene. Debería ser capaz de identificar los sectores excluidos de la narración histórica, los problemas socialmente relevantes que cuestionan el presente, y reflexionar con sus estudiantes sobre estos temas, en lugar de centrarse en relatos nacionalistas enfocados en los “héroes patrios”, gobernantes y memorización

de acontecimientos. Coincidimos con Apple (1986) en que el maestro de historia debería promover la reflexión sobre las razones por las que unos sectores sociales ocupan un lugar y otros sectores son olvidados, por qué se dan los conflictos, por qué ciertos temas no se tratan o por qué se abordan con una determinada perspectiva. Bajo la Pedagogía Crítica, el profesor debería promover la reflexión sobre los cambios que deben darse para construir una sociedad más democrática y suscitar en sus estudiantes una postura activa con miras a intervenir para construir una mejor sociedad.

Diversas investigaciones sobre didáctica de las Ciencias Sociales se han desarrollado bajo el paradigma de la Pedagogía Crítica. Por ejemplo, los trabajos de Pagès, los realizados por el grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona y diversas tesis doctorales presentadas en dicha universidad (Llusa, 2015; Sant, 2013; Santisteban, 2005; Bravo, 2002), los de Audigier (2001) y de Tutiaux-Guillon sobre conciencia histórica (Tutiaux-Guillon, 2003). En América Latina encontramos diversos ejemplos de investigaciones realizadas en este paradigma como las de Cerri en Brasil (2007; 2011) de Zavala y Scotti (2005) en Uruguay, y de Dosil (2013) y Trejo y Urrego (2013) en México, por mencionar algunas.

2.2 LA HISTORIA EN LA ESCUELA

El historiador peruano Jorge Basadre, quien fue profesor de historia del Perú en el Colegio Guadalupe (1929-1931), formador de maestros en el Instituto Pedagógico Nacional (1930-1931), catedrático universitario en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y Ministro de Educación Pública en dos ocasiones⁹ decía sobre la relación entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia:

... al maestro le corresponde divulgar en forma progresiva y adecuada y hacer arraigar de modo firme en la conciencia de sus discípulos los conocimientos alcanzados ya por la investigación. No se trata de hacer de los niños peruanos futuros historiadores; se trata de proponer, por eso, a los maestros, mediante los programas, una serie metódica de cuestiones que,

⁹ Fue Ministro la primera vez desde julio a octubre de 1945 durante el gobierno de Bustamante y Rivero, y luego desde 1956 hasta 1958 durante el segundo gobierno de Prado.

convertidas en bolo alimenticio para los educandos, sirvan para renovar la enseñanza misma. (Basadre, 1978:139)

Según Basadre, el maestro tenía la función de trasladar y adaptar el conocimiento histórico producido por los historiadores al nivel de los estudiantes. Si bien la metáfora del "bolo alimenticio" puede entenderse como que el maestro simplifica el conocimiento académico, la función del maestro iba más allá. Para Basadre la historia era importante también porque promovía la vocación de servicio al Perú en los estudiantes y esa era una de las finalidades fundamentales. Decía refiriéndose a lo que ocurría en algunas clases de historia:

... hay acumulación desordenada de datos, ejercicios mnemotécnicos con nombres y fechas, sucesión de episodios que no dejan ni huellas estéticas ni infunden entusiasmos generosos, ni estimulan la imaginación y el juicio, ni incitan a conocer y a servir al Perú. (Basadre, 1978:141)

Para Basadre la historia debía comprenderse y la función del maestro era lograr que sus estudiantes comprendan el pasado. A su vez, la historia cumplía un papel en la formación personal, lo cual significaba que el estudiante desarrollara un sentido de identidad con el país.

Las reflexiones de Basadre nos sirven para acercarnos a dos aspectos fundamentales de la enseñanza de la historia: primero, a su relación y diferencia con la historia académica y con otros usos de la historia; segundo, las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela.

2.2.1. Historia Académica e Historia Escolar

La reflexión de Basadre citada líneas arriba se refiere al traslado de los conocimientos de la investigación histórica a la escuela. Basadre reconoce que el conocimiento no puede trasladarse tal cual, sino que implica una adaptación. Este proceso del paso del "saber sabio" al "saber enseñado" nos remite al concepto de "transposición didáctica" de Chevallard (1998) que, pese a ser producido para las matemáticas, se ha aplicado también al caso de la historia como lo plantearon Benejam y Pagès (1997). La historia académica es la que garantiza los contenidos escolares a partir de las investigaciones realizadas. Los conceptos desarrollados, los

nuevos temas y sujetos investigados deberían trasladarse a la enseñanza escolar como parte de la renovación de los contenidos. No obstante, enseñar historia en la escuela no implica solamente impartir información, tal como veremos más adelante.

En la relación entre la producción historiográfica y la escuela, los historiadores suelen reclamar porque los avances en la investigación tardan mucho en reflejarse en la enseñanza de la historia. En el Perú diversos historiadores se han referido al retraso de la historia escolar (Basadre, 1978; Rodríguez, 1998; De la Puente, 2001; Walker, 2009). Por ejemplo, Walker (2009) propone que los avances en la investigación histórica de los últimos veinte años no han logrado transformar las grandes narrativas difundidas a través de los textos escolares peruanos. Según el historiador, mientras que la investigación ha sido muy fructífera en diferenciar cómo las distintas regiones afrontan los procesos y en estudiar a sectores sociales variados y antes olvidados, las versiones escolares se han mantenido centradas en una historia contada desde Lima, que ignora la diversidad regional, y que se concentra en los grandes personajes políticos. De esta forma, en la historia escolar propone un pasado homogéneo, lo que dista mucho de lo ocurrido en el Perú y que no permite a buena parte de los jóvenes verse reflejados en este pasado. Esta situación de homogenizar el pasado en la enseñanza de la historia, no es exclusiva del Perú, tal como demuestran Zanazanian (2008), Carretero (2007), Barton y Levstik (2004), Tutiaux-Guillon (2001) y Audigier (2003).

La historia escolar no es la suma de una simplificación de la historia académica y de un conjunto de estrategias para enseñarla. Como las investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales muestran, la enseñanza de la historia en la escuela es compleja y requiere se investiguen una serie de aspectos que van más allá de la “adaptación” de los temas investigados por los historiadores al libro escolar. La historia escolar implica finalidades, objetivos, aprendizaje y un discurso distinto al de la historia académica no por su simpleza sino por el contexto en el que se presenta y sus finalidades. No se trata de un contexto marcado solo por la edad de los estudiantes y su capacidad de aprender historia, sino que en la escuela se suman una serie de variables sociales, culturales y políticas que hay que considerar e investigar porque influyen en el aprendizaje y en la enseñanza de la historia.

La historia escolar no puede romper con la historia académica, puesto que toma de ella el conocimiento sobre el pasado. A su vez, la historia académica no puede ignorar la historia escolar, pues se trata de uno de los principales medios por los cuales cumple la función pública de la investigación histórica. Como indica Sánchez refiriéndose a la función del historiador y sus investigaciones:

Si uno de los propósitos que dan sustento a toda investigación científica es el de su entrega a la sociedad [...] el conocimiento histórico se construye para ser mostrado. (Sánchez, 2006:16)

Precisamente, la escuela es uno de los principales medios de difusión del conocimiento histórico. Todo niño o niña que ha pasado por una escuela ha tenido contacto con algún tipo de conocimiento histórico. Ferro señalaba en el prefacio de *"Cómo se cuenta a la historia a los niños del mundo entero"*:

No nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. (Ferro, 1990:1).

La afirmación de Ferro es demasiado absoluta, pues la influencia de la historia escolar es importante, pero no es la única fuente como los niños y niñas construyen sus representaciones del pasado, como han demostrado otras investigaciones como las de Barton (2008) y Epstein (1998; 2006). De igual forma, el trabajo de Fuentes (2002) sobre las investigaciones británicas y estadounidenses concluyó que la visión de la historia no estaba ligada solo a la experiencia didáctica en clase, sino también a las experiencias familiares y sociales vividas.

2.2.2. Otros acercamientos al pasado

Carretero (2007) distingue una tercera forma de historia, la historia popular o cotidiana. Se trata de otra aproximación al pasado que cuenta con sus propios discursos y se expresa a través de diversos medios como museos, visitas a sitios históricos, novelas históricas, nombres de calles, programas de televisión, el cine, entre otros. En muchos casos se trata de un pasado que es presentado por instituciones (como iglesias, gobiernos, municipios), pero en otros se refiere a un pasado recogido por un colectivo que encuentra en ese pasado ciertos rasgos para

construir o afianzar su identidad. Este tipo de discurso histórico es distinto a la historia académica y a la historia escolar porque va destinado al público en general y se transmite fuera de un contexto formal educativo como es la escuela. La historia popular es otra forma como la historia académica cumple su función social.

En la historia popular, las personas se sienten atraídas por el pasado por sus propios intereses. La investigación de Rosenzweig y Thelen (1998) demostró que el interés de la gente por la historia no nacía ni se relacionaba con su experiencia escolar. Más bien se desarrollaba a partir de visitas a sitios históricos, a museos, lecturas recreativas, programas de televisión, o a través del contacto con relatos de sus propios familiares o de testigos de algunos acontecimientos históricos. Incluso, algunos participantes del estudio indicaron que preferían la historia que les permitía acercarse al pasado de su familia, a los fundadores de una determinada comunidad o al de personas más relacionadas a ellos (Rosenzweig y Thelen, 1998).

Diversos investigadores como Lowenthal (1998), Carretero (2007), Sánchez (2009) Jelin (2012), Nordgren (2016) destacan la importancia que está tomando el uso del pasado en el presente, tanto como estudios de memoria como el llamado uso público por algunas instituciones¹⁰. El uso público del pasado fue señalado por Habermas en relación al uso político que se había hecho y se hacía de la historia para legitimar o deslegitimar un gobierno o una situación (Habermas, 1985; Carreras y Forcadell, 2003). Para Habermas (1985), la discusión sobre el pasado reciente tiene una dimensión política y pública, por ello no solo concierne a la historiografía.

Rüsen (1987) acuñó el concepto "Cultura histórica" para referirse a diferentes manifestaciones del pasado (como narraciones, costumbres, artefactos, etc.) que se encuentran tanto a nivel institucional como en los medios de comunicación y las comunidades. Se trata de un concepto amplio que permite agrupar distintos medios

¹⁰ Un ejemplo que demuestra la importancia que se le está dando al uso público de la historia sería que la Academia de la historia de Estados Unidos ha desarrollado una línea de investigación que denominan "*Public History*", que consiste en la historia aplicada a una audiencia no académica (Barros, 2007).

como se transmiten narrativas sobre el pasado para hacer un "uso de esa historia", incluida la enseñanza de la historia (Nordgren, 2016).

El análisis del uso público del pasado permite observar cómo se emplea el pasado en el discurso, en los espacios públicos y con qué fin. Estos fines pueden reivindicar a un grupo, justificar alianzas o la hegemonía de un grupo sobre otro, y hasta distorsionar el pasado para legitimar una institución o un régimen (Mudrovcic y Rabotnikof, 2013). Como indica Todorov (2000) existen tanto buenos como malos usos del pasado, propone que para distinguir entre los buenos usos y los abusos es fundamental preguntarse sobre los resultados.

¿Cómo explicar la relevancia del pasado en nuestros tiempos? Para Todorov (2000) responde a la necesidad del ser humano de pertenecer a un grupo, frente a la tendencia de las sociedades a ser cada vez más uniformes. Así, se requiere construir una identidad colectiva que los distinga. Todorov dice: "... al constituir un pasado común, podemos beneficiarnos del reconocimiento debido al grupo" (Todorov, 2000: 91). Según Jelin (2012), el interés por lo que ella denomina "cultura de la memoria" sería una reacción ante la rapidez del cambio que se vive en el presente.

Este interés por los tiempos antiguos lleva a que las personas construyan su propia interpretación del pasado o su propia versión de la historia. Esta versión podría contener elementos producto de la imaginación o recoger perspectivas marginadas respecto a la académica. Como señala Lowenthal (1989), el público en general mira la historia a través de "unos lentes" que distorsionan el pasado porque lo filtran a partir de sus propias memorias, del presente y de la perspectiva personal. Para los historiadores, esta visión personal, la influencia del recuerdo y la cercanía con el presente marcaría la diferencia entre los estudios de memoria y la historiografía (Regalado, 2007; Mudrovcic y Rabotnikof, 2013).

La historia popular de Carretero (2007) es un concepto útil en la medida que permite abarcar diversos discursos sobre el pasado que no corresponden o se hallan en el límite con la historia académica y la historia escolar. Por ejemplo, comprendería los

estudios denominados de la memoria¹¹, el uso público de la historia¹² o desde la cultura histórica¹³. En el uso público y la cultura histórica se incluye también la historia escolar.

En esta investigación nos centraremos en la historia vista por los futuros profesores de historia, en la historia que creen que van a enseñar. En términos de Carretero (2007), nos ubicaríamos en la historia escolar. Sin embargo, es necesario reconocer la coexistencia de tres tipos de discursos históricos en la escuela, pues sus límites no son ni claros ni rígidos. Por eso, la historia académica y la historia popular están presentes en la escuela e influyen en la historia que se enseña y aprende en las aulas. Consideramos que la historia escolar guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, la académica es la fuente oficial de conocimientos de la historia escolar, y la historia popular también interviene mediante una serie de representaciones del pasado que traen tanto estudiantes como maestros al aula.

2.2.3 Historia escolar, el relato oficial y el relato alternativo

Al tratar la historia escolar es importante reconocer que tiene una dimensión oficial marcada por el currículo que señala qué es lo que se espera se transmita y aprendan los estudiantes. Halbwachs (1992) entendía la historia escolar como parte de un proyecto de memoria colectiva de una nación. Para Carretero (2007) y Zanazanian (2009) se trata de la narración oficial de la experiencia pasada común cuyo objetivo es fortalecer la identidad de los alumnos y alumnas. Esta historia escolar es promovida como parte del discurso oficial de los gobiernos para fortalecer los vínculos entre los connacionales¹⁴ y transmite una representación del pasado

¹¹ Sobre estudios de memoria pueden revisarse los trabajos de Nora, 1984; Halbwachs, 1992; Koselleck, 1993; Todorov, 2000; Spiegel, 2002; Zerubavel, 2003; Ricoeur, 2007; Regalado, 2007; Assmann, 2007.

¹² Sobre uso público se pueden revisar las investigaciones de Rosenzweig y Thelen, 1998; Lowenthal, 1998; Wertsch, 2002; Carreras Ares y Forcadell, 2003; Carretero, 2007

¹³ La propuesta de cultura histórica parte de Rüsen (1994) y se relaciona a la conciencia histórica, que se tratará más adelante. Se ha encontrado también un reciente estudio de Nordgren (2016) con reflexiones teóricas interesantes respecto a este concepto.

¹⁴ Al respecto pueden verse estudios asociados a dictaduras como la de Stalin y las establecidas en los países de la Cortina de Hierro, como los de Wertsch (2002; 2004), o para el caso de los nazis como los de Kershaw (2004), las investigaciones de Amézola (2008) sobre Argentina y lo planteado por Carretero (2007) que incluyen también reflexiones sobre países democráticos.

homogénea y carente de conflictos (Prats y Santacana, 1998; Carretero, 2007; Cajani, 2007; Zanzanian, 2009; VanSledright, 2011; Heyed, 2012).

Por ejemplo, en el Perú a mediados del siglo XIX, el director del Colegio Guadalupe, Sebastián Lorente se preocupó por la enseñanza de la historia del Perú. Lorente publicó catorce textos sobre filosofía e historia para ser empleados en las escuelas del país. Una de sus publicaciones se titula "*Historia del Perú compendiada para el uso de los colegios y de las personas ilustradas*" (1876), en ésta plantea la importancia de fortificar la enseñanza de la historia, no solo como un medio de fortalecer la unidad nacional y los sentimientos patrióticos, sino también como un medio de lograr el "bien público".

La relación de la enseñanza de la historia con la identidad y la nación se da desde las raíces de su incorporación a la escuela en el siglo XIX o a principios del XX. Era parte de la construcción del estado-nación. En sus orígenes, la historia escolar y la académica fueron muy cercanas porque ambas se vinculaban a la construcción del relato nacional. Según Heyed (2012), fueron los mismos estados los que apoyaron la producción histórica porque la consideraban fundamental en la construcción de las identidades nacionales. Se trataba de mantener el recuerdo de aquellos acontecimientos que unían a los ciudadanos con los antepasados. La historia académica se centraba en relatos de hechos "objetivos" que se "contaban" en la escuela y debían ser recordados. González (1980) agrega que se trataba de una historia que transmitía ejemplos a emular. El autor la denomina "historia de bronce" porque se enfoca en los gobernantes, sabios y caudillos que "construyen" la nación, y los convierte en "*simples monumentos dignos de imitación*" (González, 1980; 64).

Se trata de una historia "moralizante" que fácilmente se puede impartir en la escuela como la transmisión de ejemplos a seguir para cumplir con los deberes patrióticos. En este sentido, la historia ejerce el papel de "maestra de la vida", pues orienta a los ciudadanos a no caer en los errores del pasado (Carretero, 2007). Como indica Koselleck (1993) esta interpretación de la historia implica presuponer que la historia de alguna manera se repite, aunque las situaciones no son idénticas si guardarían cierta similitud:

La Historia puede enseñar a los contemporáneos o a las generaciones posteriores [...] pero solo si los presupuestos para ello son básicamente iguales. (Koselleck, 1993 p.43)

Según Amézola (2008), esta cercanía entre la historia académica y la escolar empezó a romperse a partir de mediados de los años 50, cuando los historiadores exploraron metodologías de otras disciplinas como la economía, la sociología y la antropología, y entraron a abordar nuevos problemas y se alejaban de los relatos patrios. Como ejemplo se pueden mencionar la escuela de los *Annales* o la historiografía marxista que desarrollan investigaciones que van más allá del dato, proponen interpretaciones y se acercan a nuevos protagonistas del pasado. Por ejemplo, los historiadores marxistas planteaban las contradicciones sociales, examinaban el papel de la religión y las ideologías (Florescano, 1980). Así, la historia académica se complejiza y termina volviéndose difícil de adaptar a los fines identitarios y al pasado homogéneo antiguamente trasladaba a la escuela. Más bien, las nuevas investigaciones demostraban que el pasado no era homogéneo, que no era propiedad solo de las élites políticas y que el conflicto y la crisis habían sido importantes protagonistas. Todo ello contravenía las grandes historias nacionales que se usaban en la escuela.

Sin embargo, la historia tradicional se mantiene y se expresa en los currículos nacionales. Por ejemplo, las investigaciones de VanSledright (2011) muestran que en Estados Unidos muchas escuelas y maestros mantienen una narración nacionalista que refuerza la identidad norteamericana. Estos relatos se centran en los “héroes” nacionales a quienes se debe el progreso y desarrollo del país, los cuales se mantienen como modelos a imitar. VanSledright propone que en estos casos, la enseñanza de la historia cumple una función “socializadora” y “americanizadora” en los jóvenes. Son discursos que buscan integrarlos a la sociedad estadounidense y lograr que compartan los valores americanos “tradicionales”, a la vez que les recuerda que gracias los sacrificios de sus héroes se ha logrado ser la “... *nación más poderosa del mundo...* ” (VanSledright, 2011:12). La narrativa histórica escolar estadounidense promueve los ideales del “*self-made man*”, dejando de lado los conflictos particulares de la sociedad como la segregación racial (Carretero, 2007). En el caso de Canadá, Zanzanian (2009) ha planteado el conflicto entre la

francófonos y anglófonos en Quebec en relación al currículo oficial que presenta una historia uniforme y desconoce los aportes de algunos grupos.

Carretero (2007) señala que la historia escolar no admite la pluralidad, se mantiene como un pasado hegemónico que es empleado como una herramienta cultural para fortalecer los lazos de identidad. Esta situación lleva a que:

...la brecha entre versión escolar y la académica aumenta, pero no se trata de un caso de mera transposición didáctica, sino de un cambio en los enfoques, los métodos y los objetivos disciplinares, que no han podido incorporarse ya que no son compatibles con la función socioidentitaria de la historia enseñada [...] constituye un caso de permanente tensión o contradicción entre unos contenidos curriculares de carácter local o nacional 'inventados' [...] y los contenidos que intentan conseguir logros necesarios para vivir en un mundo globalizado. (Carretero, 2007:292)

Coincidimos con Carretero en que se genera una tensión entre el currículo de la historia escolar y la historia académica. Otra tensión se da entre la historia escolar y la cotidiana, porque esta última recoge una diversidad de relatos y memorias que no son siempre compatibles con la historia reflejada en el currículo y el texto escolar.

Es importante estudiar los currículos porque reflejan la manera cómo un Estado, y a veces una sociedad, entienden la educación de los jóvenes y los niños. Sin embargo, el estudio del currículo no revela qué es lo que realmente se enseña y aprende en la escuela. En ese sentido, nos parece indispensable reconocer e investigar al maestro porque es el quien da vida al currículo (Thornton, 1991). El maestro tiene sus propias representaciones del pasado que influyen en la enseñanza y se manifestarán en el aula. Estas representaciones pueden ser cercanas a la historia académica, pero recogen muchos elementos del discurso de la historia popular.

Por otro lado, lo que indica el currículo o presenta el texto, no es necesariamente lo que los estudiantes aprenden. Ellos también tienen sus propias representaciones e interpretaciones alternativas de la historia nacional. Diversas investigaciones han identificado las representaciones de los estudiantes y se han preguntado sobre su origen, sobre la influencia de los medios de comunicación, de la familia, entre otros

(Angevik y Borries, 1997; Barton, 2001; Epstein, 1998; Wasserman, 2007). Por ejemplo, el estudio Youth and History (Angevik y Borries, 1997) concluyó que la influencia del profesor sobre las opiniones de sus alumnos es limitada. De igual modo, otro estudio realizado Cerri y Amézola (2010) confirma la distancia entre la historia enseñada, la historia oficial y la historia vivida y recordada por las comunidades que es transmitida a los jóvenes. Como señala Barton (2001, 2010, 2012), los y estudiantes traen al aula diversas “versiones” del pasado vinculadas a diferentes “identidades colectivas” o grupos sociales, los cuales no figuran en el relato de la historia oficial. Para Barton, el problema es que la escuela no integra esas otras versiones y representaciones del pasado, pero parece que tampoco logra modificarlas (Barton, 2012).

El poder de la familia, los medios, la comunidad y el entorno sobre las representaciones del pasado es aún un tema que merece mayor investigación. Lo que es indudable es que pueden ejercer influencia en la forma cómo los estudiantes acogen la versión que la historia escuela y el maestro transmiten (Epstein, 1998; Epstein, 2006; Barton, 2001; 2010; Levstik y Barton, 2008). Es importante continuar las investigaciones en esta línea, pero también hacerlo en relación a cómo son las representaciones de los maestros y de los estudiantes de pedagogía, sus orígenes y la resistencia a ser modificadas.

Por ello coincidimos con Cerri (2011) en que la didáctica de la historia nos lleva a investigar todo el "tejido social" en el que se relacionan el conocimiento histórico erudito con el que aprenden los jóvenes. El estudio coordinado por Angevik y Borries (1997) puso en evidencia que la historia que emplean los estudiantes en la vida práctica es distinta a la que el currículo establece, a la que el profesor enseña y a la que los formadores de profesores plantean.

A partir de las consideraciones mencionadas, en esta investigación se reconoce la especificidad de la historia escolar, pero no la entendemos enfocándonos en los contenidos establecidos por el currículo. Más bien, planteamos que la historia escolar implica un entramado más complejo porque tiene vasos comunicantes tanto con la historia académica como con la historia popular. Nos enfocamos en las representaciones que los futuros docentes traen y construyen en su formación inicial

como maestros. Precisamente estas representaciones son las que presentan tanto elementos que recogen de la historia académica como con la historia popular.

2.3 FINALIDADES DE LA HISTORIA ESCOLAR EN EL SIGLO XXI

Para determinar cuáles son las finalidades de la enseñanza, debemos plantearnos un par de preguntas que propone Santisteban "... por qué y para qué enseñar y aprender..." historia en la escuela (2011: 66). La respuesta que recojamos nos indicará las intenciones detrás de la enseñanza. Por ejemplo, hemos visto que desde un inicio los estado-nación tenían como finalidad formar ciudadanos identificados con la nación; por lo tanto, la historia escolar respondía a ese desafío como su principal razón de ser y en muchos sentidos aún la conserva (Zanazanian, 2009).

Bajo ese principio, Santisteban (2011) considera como desafíos propios del siglo XXI: globalización y diversidad, relativismo, rentabilidad, competitividad, flexibilidad, cambio tecnológico, transformaciones en las relaciones humanas, cambios en la concepción del tiempo y el espacio e incertidumbre de futuro (Santisteban, 2011:71).

No obstante, en el siglo XXI, la construcción de la identidad continúa siendo una finalidad muy importante (Cajani, 2007; Prats, 2007; Pagès, 2007; Lässig, 2008). Si entendemos la nación como comunidad imaginada y limitada (Anderson, 1993), aún se requiere de elementos que permitan a los sujetos representarse como parte de esa comunidad y diferenciarse de los otros que quedan fuera. Para ello se recurre a un conjunto de símbolos asentados en la lengua, en el folklore y en un pasado compartido que crean lazos entre los sujetos. De esta manera, estos símbolos dan corporeidad a la nación. Así, la memoria colectiva, el pasado compartido o la historia nacional –dependiendo del término por el cada propuesta opte– constituyen parte de estos referentes simbólicos que marcan la pertenencia.

La identidad, como la entiende Anderson (1993), mantiene importancia en este mundo que tiende hacia la globalización. No se trata de una identidad homogeneizadora global, sino más bien la diversidad de comunidades adquiere mayor relevancia. Como indica Degregori (2003) refiriéndose al caso peruano: en el siglo XXI no se puede pretender convertir a todos los peruanos en una copia del

modelo americano, en una masa uniforme de proletarios o en mestizos hispanohablantes. De manera que:

... conforme se intensifican los contactos entre los pueblos y culturas diferentes se intensifica también el deseo de esos pueblos de reafirmar sus identidades propias. Esto sucede porque cualquier identidad colectiva, cualquier *Nosotros*, se define en contraste con los *Otros*, con los diferentes (Degregori, 2003:214)

La globalización ha ido acompañada de migraciones que también ponen en contacto a diversas culturas en el ámbito escolar. De modo que, las grandes narrativas nacionales quedan obsoletas en aulas cuyo reto es integrar a diversos grupos, jóvenes de diversas naciones o/y con diferentes identidades colectivas (López y Carretero, 2012; Barton, 2010; 2012).

Por otro lado, las finalidades de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales se han relacionado también al desarrollo de la ciudadanía (Laville, 2003; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr, 2001; Audigier, 2003; Pagès, 2003, 2007, 2011; García y Leduc, 2003; Lautier, 2003). Por ejemplo, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales el 2012 dedicó su simposio al vínculo entre la formación ciudadana y la enseñanza de las ciencias sociales. Las actas de dicho evento proponen que la participación democrática debería ser la finalidad principal de las ciencias sociales, la geografía y la historia en la escuela. Alba, García y Santisteban decían en la introducción:

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales. [...] Educar para la intervención social, para el cambio social, para mejorar la convivencia democrática, para promover la igualdad y la justicia social, para denunciar las desigualdades y para defender los derechos humanos. Desde la perspectiva crítica las cuestiones controvertidas de la actualidad o los problemas sociales, que aparecen como los más relevantes de nuestro presente, deberían ser la base para organizar los contenidos del currículo de

ciencias sociales. (Alba Fernández, García Pérez, y Santisteban, 2012: 13-15)

Diversos especialistas resaltan que si se piensa que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia contribuyan a formar ciudadanos democráticos, es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico, se promueva la participación en el entorno y que los estudiantes se sientan capaces de intervenir en el futuro para construir una sociedad más democrática (Arthur et al, 2001; García y Leduc, 2003; Audigier, 2003; Pagès, 2007; Santisteban, 2011). Como sugieren Audigier (2003) y Pagès (2007a; 2007b), no se puede limitar la ciudadanía a una revisión de los temas propuestos en los currículos. Además, agregan que es fundamental investigar las prácticas escolares para ver si tienen como fin real el desarrollo de la ciudadanía real o si solo se trata de una finalidad declarativa.

Santisteban (2011) también plantea el problema de la visión de futuro y la incertidumbre. Señala:

La visión del futuro en la modernidad se caracteriza por la esperanza en las posibilidades de cambio. Hoy día aparece una sensación de inseguridad provocada por la pérdida de confianza en la ciencia y la tecnología como dominadoras de la naturaleza, en el orden socioeconómico como suministrador de bienestar y en la organización política como forma de participación para conseguir la justicia social. En la escuela el alumnado tiene dificultades para imaginar o para proyectar futuros positivos. (Santisteban, 2011:73)

Cuando se piensa la participación ciudadana con miras a construir un mejor futuro, el desarrollo de la conciencia histórica es un aspecto fundamental. Es necesario que los estudiantes entiendan el pasado como lo ocurrido, el presente como producto del pasado y el futuro como producto de lo que somos y lo que hacemos en el presente. De esta manera, es posible que los alumnos entiendan su posibilidad de intervenir en la construcción de un mejor futuro (Pagès, 2007; González, 2004; Martineau, 2002; Laville, 2004; Audigier, 2003).

Especialistas como Wineburg (2001), Lee (2002), Lévesque (2008) y Seixas (2000; 2013) proponen como finalidad el desarrollo del pensamiento histórico. Ello implica poner en contacto a los estudiantes con la construcción del conocimiento histórico, emplear diversas fuentes y evaluar varias interpretaciones. Sobre el pensamiento histórico también profundizaremos más adelante.

De esta manera, las finalidades deberían centrarse en desarrollar el pensamiento histórico, la identidad o identidades, y la conciencia histórica de los estudiantes con miras a que puedan ejercer plenamente su ciudadanía, pero también la identidad nacional. Santisteban y Anguera (2013) proponen que la conjunción de estas finalidades es fundamental cuando se piensa en una educación para el futuro. Señalan al respecto que:

... la formación de la conciencia histórica como eje de la conciencia ciudadana, de la conciencia crítica y de la construcción de la identidad o identidades [...] es seguramente la revolución más importante que se ha dado en los últimos tiempos en la enseñanza de la historia... (Santisteban y Anguera, 2013:254)

Consideran que al plantearse estas finalidades es probable que se dé una "revolución en la enseñanza de la historia".

El desarrollo de una identidad que reconoce y valora la diversidad, de la ciudadanía democrática, de la conciencia histórica, del pensamiento histórico y la comprensión del presente son finalidades que se pueden identificar en distintas propuestas de enseñanza de la historia. También se ven recogidas en diversos currículos nacionales. Por ejemplo, el nuevo diseño curricular peruano establece que la historia es parte del aprendizaje fundamental "Ejerce plenamente su ciudadanía". El nuevo marco curricular declara como competencia 4 de este aprendizaje fundamental "Visión histórica" y la explica:

Interpreta procesos históricos y se reconoce como sujeto histórico. Implica el desarrollo de capacidades que permitan comprender el mundo del siglo XXI y sus problemas. Por tanto, supone el trabajo con temas socialmente vivos, fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico y la comprensión de los comportamientos individuales y colectivos para descifrar los valores que rigen los hechos o reconocer las intenciones para entender e investigar la realidad. Está vinculada a la comprensión del tiempo tanto cronológico

como histórico (simultaneidad, secuencia, ritmos, duraciones), a la explicación de cambios y permanencias y a la explicación multicausal de los hechos y procesos. Además, supone la interpretación crítica de distintas fuentes y de reconstrucciones históricas, así como la construcción de una identidad de sujetos históricos con conciencia de ser protagonistas de los procesos históricos. (MINEDU, 2014: 40-41)

Podemos considerar que las finalidades de la enseñanza de la historia en el Perú apuntan a que los estudiantes desarrollen su conciencia histórica (“...se reconoce como sujeto histórico.”), a comprender el presente y al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico. Todo ello con la intención de que puedan ejercer como ciudadanos plenamente. Este Marco curricular recién está empezándose a poner en práctica este 2017. No obstante, como hemos dicho, lo el currículo establece, no es necesariamente lo que pasará en las aulas, ni nos garantiza que esas sean las competencias y capacidades desarrolladas por los estudiantes. Va a ser muy importante identificar los conflictos que en torno a las nuevas finalidades propuestas y a las antiguas se presenten, e investigar cuáles son las finalidades reales de los maestros y también de los futuros docentes en formación.

2.4. PENSAMIENTO HISTÓRICO

El desarrollo del pensamiento histórico es una de las finalidades que aparece en algunos currículos escolares¹⁵ como el nuevo Marco Curricular del Perú (MINEDU, 2014). Desde la didáctica de la historia, el pensamiento histórico es considerado una de las finalidades más importantes. No obstante, diversas investigaciones muestran las dificultades que se dan en la escuela para desarrollarlo. Estas dificultades pueden relacionarse a la resistencia al cambio del propio sistema educativo (Barton y Levstick, 2009), a la falta de oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes para desarrollarlo (Lee, Peter y R. Ashby, 1987; Seixas y Peck, 2004; Santisteban, González y Pagès, 2010), a la falta de capacitación de los maestros (Levstik y Barton, 2008; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013), al carácter crítico del

¹⁵ Al respecto se puede revisar el currículo de Québec (Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport- Québec, 2004), el de Gran Bretaña (Department for Education, United Kingdom, 2007) o algunos estudios que hacen referencia a investigaciones en la enseñanza de la historia y por ello mencionan el tema como Barton (2010), Cercadillo (2012) y Plá y Pagès (editores) (2014).

pensamiento histórico que cuestiona las narrativas nacionales (Tatiaux-Guillón, 2001), o incluso por la misma naturaleza compleja del propio pensamiento histórico (Lee, 2002; Chapman, 2014; VanSledright y Reddy, 2014).

A continuación, presentamos distintas definiciones del concepto de pensamiento histórico, revisamos algunas propuestas sobre sus implicancias y finalmente planteamos las ventajas del pensamiento histórico para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales reportadas en las investigaciones.

2.4.1 Definición de pensamiento histórico

El pensamiento histórico ha sido expuesto por diferentes especialistas como una forma de tomar distancia de la enseñanza memorística de la historia y aproximarse a la naturaleza misma del conocimiento histórico (Lee, 2002; Wineburg, 2000; Seixas y Peck, 2004; Rüsen, 2004; Plá, 2005; Lévesque, 2008; Santisteban, González y Pagès, 2010). En la búsqueda de una definición de pensamiento histórico hemos encontrado algunas propuestas que nos permiten identificar las ideas centrales que los definirían. Por ejemplo, Seixas y Morton precisan:

Historical thinking is the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history. (Seixas y Morton, 2013:2)¹⁶

Lévesque considera que el pensamiento histórico es:

The intellectual process through which an individual masters -and ultimately appropriates- the concepts and knowledge of history and critically applies such concepts and knowledge in the resolution of contemporary and historical issues [...]

...To think historically is thus to understand how knowledge has been constructed and what it means. Without such sophisticated insight into ideas, peoples and actions, it becomes impossible to adjudicate between competing versions (visions) of the past. (Lévesque, 2008:27).¹⁷

¹⁶ El pensamiento histórico es el proceso creativo que los historiadores pasan para interpretar la evidencia del pasado y generar las historias de la historia. (Seixas y Morton, 2013: 2)

¹⁷ El proceso intelectual a través del cual un individuo domina y, en última instancia, aprueba los conceptos y conocimientos de la historia y aplica críticamente tales conceptos y conocimientos en la resolución de problemas contemporáneos e históricos [...]

Plá explica:

... ya no es enseñar una visión unilateral de la historia ni una visión confrontada de los acontecimientos, es enseñar la estructura del conocimiento histórico, sus características, en fin su epistemología, para que los estudiantes aprendan a comprender, explicar y pensar históricamente. (Plá, 2005:41)

Las definiciones citadas parten de comprender cómo se construye el conocimiento histórico. Para ello, recuperan los conceptos y procedimientos propios del ejercicio de la investigación histórica y los replantean pensando en las posibilidades de la historia escolar. Como indican Lévesque (2008) y VanSledright (2004), no se trata de transformar a los niños en historiadores profesionales. Coincidimos con Barton (2008) y Levstik (2008) en plantear que el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela comprende otros elementos que influyen en la construcción de las narraciones sobre el pasado como son la experiencia familiar, de pertenencia a un grupo o a una comunidad.

2.4.2 Propuestas sobre el pensamiento histórico

Desde la perspectiva de Rüsen (2005)¹⁸, se propone una matriz disciplinar que:

...provides a 'model of historical studies' that aims to think historical practice as a 'cognitive strategy for getting knowledge about the past' but also to show 'how the work of historians is influenced by and related to practical life'. (Rüsen, 2005:135 cit por Chapman, 2014:69)¹⁹

En esta matriz, el sentido histórico cumple con una función relacionada a la cultura y con capacidad de orientar de la vida práctica del individuo. En esta matriz el proceso se inicia en el campo de la vida práctica con los intereses que llevan al individuo a

... Pensar históricamente es así entender cómo se ha construido el conocimiento y lo que significa. Sin una visión tan sofisticada de las ideas, los pueblos y las acciones, se hace imposible adjudicar entre versiones competitivas (visiones) del pasado. (Lévesque, 2008: 27). [Traducción propia]

¹⁸ Rüsen, J (2005) *History: Narration, interpretation, orientation*. Nueva York Berghahn Books

¹⁹ ... ofrece un "modelo de estudios históricos" que pretende pensar la práctica histórica como una "estrategia cognitiva para conocer el pasado", sino también "cómo el trabajo de los historiadores está influido por la vida práctica y está relacionado con ella". (Rüsen, 2005: 135 cit por Chapman, 2014: 69) [Traducción propia]

preguntarse por el cambio. Pasa así, al nivel cognitivo en el que el pasado se procesa con conceptos, métodos y formas de representación propias de la disciplina histórica. Finalmente, regresa al nivel de la vida práctica para orientar las actividades e identidad del individuo (Chapman, 2014; Lee, 2004). A partir de la propuesta de Rüsen, Cerri señala: "Pensar históricamente es la capacidad de beneficiarse de las características del raciocinio de la ciencia histórica para pensar la vida práctica" (Cerri, 2011:61).

Peter Lee (2004) propone que el aprendizaje de la historia debe permitir a las personas manejarse en las múltiples memorias o visiones del pasado, y ser consciente de que la historia es una interpretación del pasado y no un retrato del mismo. Para ello, se requiere desarrollar el pensamiento histórico porque esto no se logra por sentido común. A partir de esto propone tomar las "ideas metahistóricas" propias del ejercicio de la investigación histórica hecha por los historiadores y trasladarlas a la enseñanza. Estas "ideas metahistóricas" o de segundo orden son: la comprensión de la evidencia, la construcción de la narrativa, las explicaciones causales y la justificación de los hechos, y la idea del cambio (Lee, 2004). Para Lee (2004), las "ideas metahistóricas" guardan relación con la conciencia histórica.

A partir de los primeros trabajos de Lee, Seixas y Peck (2004) propusieron cinco elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico: relevancia, uso de la evidencia para la construcción del conocimiento histórico, cambio y continuidad, progreso y decadencia, empatía histórica y juicio moral, y agencia histórica como una forma de aproximarse a la causalidad y a las relaciones de poder en el proceso histórico. Sin embargo, uno de los aspectos que se cuestionaba de la propuesta de Lee (2004) es el no reconocer la importancia del componente social en la interpretación del pasado. Seixas (2004) mismo reconoce la necesidad de considerar el contexto de los estudiantes como un elemento que explica la importancia que se le da a ciertos hechos históricos. Barton (2008) y Levstik (2008) resaltan que los relatos que se recogen en la familia, en la comunidad o que son compartidos por un grupo tienen una influencia determinante en la construcción de las narraciones. Para ellos más que limitarse a pensar en grados de desarrollo del pensamiento histórico habría que analizar también cómo estos relatos de esta historia "popular" influyen en las representaciones que se construyen. En ese sentido

coincidimos plenamente con lo planteado por Barton (2008) y Levstik (2008), pues en el caso de los futuros maestros su vínculos familiares y con su comunidad influirán en la forma cómo interpretan la historia peruana, especialmente la historia reciente en la que sus familiares han vivido los hechos del Conflicto Armado Interno y con diferentes perspectivas según el lugar en el que estuvieron.

Posteriormente, el propio Seixas junto a Morton (2013), replantearon estos elementos e intentaron incorporar la forma cómo los hechos son escogidos por los individuos, incluso los historiadores, a través del concepto “historical significance” que hemos traducido como “relevancia histórica”. Así, los conceptos del pensamiento histórico se convirtieron en seis que guían la enseñanza. Estos conceptos son:

1. Relevancia histórica, que se expresa en la pregunta: ¿Cómo decidimos que es importante aprender del pasado?
2. Evidencia, planteado como: ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?
3. Continuidad y cambio, propuesto como: ¿Cómo podemos darle sentido a los complejos flujos de la historia?
4. Causa y consecuencia, planteado como: ¿Por qué ocurren los hechos y cuál es su impacto?
5. Perspectiva histórica, que responde a la pregunta: ¿Cómo podemos entender mejor a la gente del pasado?
6. Dimensión ética, propuesto con la pregunta: ¿Cómo la historia nos puede ayudar a vivir en el presente? (Seixas y Morton, 2013:10-11)²⁰

La propuesta de Seixas y Morton (2013) presenta varios conceptos en común con la de Lévesque (2008). Este último propone que el pensamiento histórico está ligado al manejo de cinco conceptos: relevancia histórica, continuidad y cambio, progreso y decadencia, evidencia y empatía histórica. Respecto a dichos conceptos y el pensamiento histórico aclara:

In trying to foster historical thinking, have stated that history educators can narrow the gap between disciplinary experts and novice students by examining more explicitly a set of procedural concepts of the discipline.

²⁰ Traducción propia respecto al original en inglés.

These concepts, actually employed by historians in their investigations, are rarely discussed in class and are typically left implicit in historiographical research, thus leading to the belief that historical thinking does not advance by careful, analytical process. (Lévesque, 2008:38) ²¹

Como se observa, las distintas propuestas parten de conceptos propios del quehacer histórico que son aproximados a la historia escolar promoviendo una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico. No obstante, estos mismos conceptos también se pueden emplear para entender la sociedad en el presente.

Otra propuesta sobre el desarrollo del pensamiento histórico, es la de Santisteban, González y Pagès (2010²²). En este caso, parten de investigar la formación del pensamiento histórico en la secundaria, para proponer un modelo de formación del pensamiento histórico. Este modelo comprende cuatro aspectos:

1. La conciencia histórico-temporal
2. La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica
3. La empatía histórica y las competencias para contextualizar
4. La interpretación de la historia a partir de fuentes (Santisteban, González y Pagès, 2010:116-117)

Santisteban (2010) lo explica:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente por el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo la conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta

²¹ Al tratar de fomentar el pensamiento histórico, han afirmado que los educadores de historia pueden reducir la brecha entre los expertos disciplinarios y los estudiantes novatos mediante el examen más explícito de un conjunto de conceptos procedimentales de la disciplina. Estos conceptos, en realidad empleados por los historiadores en sus investigaciones, rara vez se discuten en clase y se dejan típicamente implícitos en la investigación historiográfica, llevando así a la creencia de que el pensamiento histórico no avanza por un proceso analítico cuidadoso. (Lévesque, 2008: 38) [Traducción propia]

²² Santisteban, González Pagès (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. P. 115-128 En: Avila R. Rivero, P y Domínguez, P. L (coords.) Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, CSIC / AUPDCS

principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, la imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santisteban, 2010:39)

Podemos observar que las distintas propuestas sobre el pensamiento histórico mencionadas tienen una serie de elementos en común que pueden expresarse u organizarse de diferente modo, pero que apuntan a conceptos muy similares. En todos los casos, el uso de fuentes y evidencia histórica, la temporalidad, la contextualización, las explicaciones sobre las causas y la evaluación de los sujetos que producen el conocimiento a partir de su contexto y sus intereses son aspectos fundamentales. En la de Santisteban (2010), la temporalidad se expresa en relación a la conciencia histórica que es uno de los aspectos a indagar en esta investigación. Santisteban explica la temporalidad partiendo de la propuesta teórica de Rüsen sobre la que trataremos más adelante. Para Santisteban (2010) la base de su propuesta para la formación del pensamiento histórico implica trabajar con tres elementos: modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales.

2.4.3 Ventajas del pensamiento histórico

Como vemos, el pensamiento histórico no se desarrolla para formar "historiadores", sino que se considera primordial para la sociedad en el presente, para enfrentar sus problemas y manejarse con las distintas visiones del mundo. Pensar históricamente implica no confiar en versiones unificadas del mundo y más bien entender la sociedad como una realidad compleja en la que se encuentran diversas visiones e interpretaciones (Cerri, 2011; Plá, 2008). Involucra, también, tener noción del tiempo histórico, identificando el cambio y la permanencia, por ello uno de los aspectos del pensamiento histórico es la conciencia histórica (Seixas,2004; Rüsen,2004; Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010).

Zanazanian (2008), destaca la importancia del aspecto crítico del pensamiento histórico que permite manejarse con relatos históricos distintos, lo cual es sumamente importante en sociedades en las que coexisten grupos o comunidades que

dominan a otros grupos étnicos minoritarios. El pensamiento histórico y la conciencia histórica serían los que facilitan que los actores sociales puedan construir sus identidades en situaciones de tensión y aprendan a manejar el concepto del "otro".

Cerri (2011) considera que la contribución más importante de pensar históricamente se da en la construcción de la ciudadanía. Plantea que permite "... entender y ubicarse dentro de las visiones del mundo, de explicaciones generales o fragmentarias sobre las sociedades que utilizan conocimientos sobre el tiempo." (Cerri, 2011:66). Santisteban (2010²³) también coincide en el valor del pensamiento histórico para el desarrollo de la ciudadanía. Plantea:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consiente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el provenir. (Santisteban, 2010: 35)

Diversos autores coinciden en el aporte del pensamiento histórico a la formación de una ciudadanía democrática (Laville, 2003; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr, 2001; Hurst y Ross, 2000, Audigier, 2003; Pagès, 2003, 2007, 2011; García y Leduc, 2003; Lautier, 2003). Por ello, se explica la gran preocupación por entender cómo desarrollarlo, pues como Wineburg (2011) reconoce el pensamiento histórico no se alcanza naturalmente.

Entonces, el pensamiento histórico debe desarrollarse en el aprendizaje de la historia escolar. Ello dependerá de las oportunidades para desarrollarlo que ofrezca la enseñanza de la historia. Por lo tanto, si el pensamiento histórico es una finalidad,

²³ La formación en competencias de pensamiento histórico Clío&Asociados. La historia Enseñada, número 14, 2010 p.34-56

será necesario cambiar las prácticas docentes. De modo que, en lugar de transmitir una lista de datos para memorizar o una interpretación de los hechos como la única válida, la labor del maestro estaría más centrada en pensar, diseñar y desarrollar actividades que den a sus estudiantes mayores oportunidades de un aprendizaje reflexivo y analítico de la historia. En ese sentido, es necesario conocer los rasgos del pensamiento histórico de los docentes y también de los futuros docentes, porque si los maestros no comprenden el sentido, los conceptos y las implicancias del pensamiento histórico es imposible que lo desarrollen.

Lévesque (2008) y VanSledright (2004), plantean que no se pretende que los estudiantes de secundaria alcancen un desarrollo del pensamiento histórico equivalente al de un historiador profesional, pero sí que puedan enfrentar el pasado empleando ciertos conceptos propios del trabajo histórico. Para que estos conceptos se apliquen en las clases de historia en la escuela es indispensable que sean comprendidos por el docente. Si el maestro no los maneja o los entiende mal, no hay manera que sus estudiantes los aprendan, dado que el pensamiento histórico no se desarrolla por sentido común (Lee, 2004) o de manera natural (Wineburg, 2001). Por lo tanto, si la propuesta es desarrollar el pensamiento histórico estos conceptos deberían ser parte de la formación inicial del profesorado.

En esta investigación, los futuros maestros con los que hemos trabajado no tienen la misma formación que un historiador, pertenecen a las facultades de educación en la especialidad de historia y ciencias sociales de sus respectivas universidades. Por lo tanto, necesitamos saber qué rasgos tiene su pensamiento histórico. Para ello, tomaremos como referente dos elementos de la propuesta de Santisteban, González y Pagès (2010²⁴): la conciencia histórica y la representación de la historia a través de la narración. Igualmente, tomamos las ideas de Barton (2008) y Levstik (2008) sobre la importancia de lo social en la formación de las representaciones e interpretaciones del pasado.

²⁴ Santisteban, González Pagès (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. P. 115-128 En: Avila R. Rivero, P y Domínguez, P. L (coords.) Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, CSIC / AUPDCS

2.5. CONCIENCIA HISTÓRICA

La conciencia histórica nos permite relacionar el pasado, el presente y el futuro; es decir se trata de la conciencia temporal (Santisteban, 2010; Pagès, 2008; Tutiaux-Guillón, 2003; Pagès, 2003). Rüsen (1987; 1992; 2004; 2007) ha desarrollado una propuesta que permite entender la importancia de la conciencia histórica en la enseñanza de la historia. Destacamos tres aspectos centrales de la teoría de Rüsen:

- En primer lugar, la capacidad de la conciencia histórica establecer relaciones temporales entre el presente y el pasado que permiten pensar en la construcción del futuro. Señala: "... la historia es el espejo de la realidad pasad en la cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro." (Rüsen, 1992:29)
- En segundo término, la conciencia histórica permite entender el cambio en el tiempo, pues "... nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio." (Rüsen, 1992:29)
- Finalmente, le confiere a la conciencia histórica una función práctica, la de orientarnos en el tiempo, pues conlleva una serie de valores morales cuyas raíces se hallan en el pasado y se trasladan al presente. Se trata de "... una orientación que puede guiar la acción intencionalmente [...] Se puede llamar a esta función orientación temporal." (Rüsen, 1992:29)

En esta investigación abordamos el tema de la conciencia histórica, enfocándonos en los futuros docentes y su capacidad de entender estas relaciones temporales. Sin embargo, para comprender el sentido y la importancia de la conciencia histórica en la enseñanza, es nos aproximarnos al debate en torno al concepto, a sus características, su tipología y su importancia en la enseñanza de la historia.

2.5.1 Conceptualización de la conciencia histórica

La conciencia histórica es un concepto que ha sido discutido tanto desde la filosofía como desde la historia para referirse a cómo los seres humanos percibimos nuestro

papel y responsabilidad en el transcurso del tiempo²⁵. Jeismann la definía como "...la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro..." (Jeismann 1979 cit. por Angevik y Borries, 1997:401). Fue el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer²⁶ (1993; 2000), quien recuperó la importancia de la conciencia histórica para explicar cómo las personas afrontan su relación con el pasado. En relación a la enseñanza de la historia, el desarrollo teórico de la conciencia histórica continuó también en Alemania con los trabajos de Rüsen (1987; 1992; 2004; 2007), como hemos mencionado.

En América Latina, Andrea Sánchez (2002), independientemente de las propuestas de Rüsen, también relaciona la conciencia histórica con lo que ella denomina "la-historia-que-se-enseña" y con la labor del "historiador-enseñante". Al respecto señala que:

... la concepción que presento de la conciencia histórica implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no solo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante e interinfluyente. Pero además, esta noción incluye también la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, con lo que se coloca a cada cual en el camino posible de asumir su propia reflexión, que a la vez oriente su acción en la sociedad que le toca vivir. (Sánchez, 2002:46)

Para Sánchez el desarrollo de la conciencia histórica implica tanto la comprensión de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como la reflexión del papel y responsabilidad que cada persona tiene en este proceso histórico. Para ella la función más importante del conocimiento histórico es el desarrollo de la conciencia histórica (Sánchez, 2002).

Esta investigación parte de la teoría de Rüsen (2007), pues se entiende que la conciencia histórica permite reconocer la historicidad del presente y el carácter

²⁵ Al respecto pueden revisarse los trabajos de Dilthey sobre filosofía de la historia y los de Agnes Heller.

²⁶ Año correspondiente a la primera edición del texto de Gadamer. En esta investigación se ha consultado la segunda correspondiente al año 2000.

histórico del futuro. Coincidimos con Rüsen (2007) al entender el proceso mental de la conciencia histórica como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Diversos investigadores han tomado la propuesta teórica de Rüsen para abordar distintos aspectos de la enseñanza de la historia (Angevik y Borries, 1997; Tutiaux-Guillón, 2001; Kolb y Straub, 2001; Pagès, 2003; 2004; Laville, 2003; Seixas, 2004; González, 2006; Schmidt y Braga, 2005; Pagès y Santisteban, 2009; Henríquez, 2004; Létourneau y Moisan, 2004; Wineburg, Mosburg et al, 2006; Amézola, 2008; Schmitdt y Barca, 2009; Barca, 2009; Santisteban; Gonzáles y Pagès, 2010; Friedrich, 2010; Santistebán, 2010; Pirola y Dias Sabinoa, 2011; Cerri, 2011; Santisteban y Anguera, 2013).

Si bien el concepto se emplea en un gran número de investigaciones, se plantean algunas discusiones sobre sus limitaciones. Por ejemplo, dos de ellas serían: hasta qué punto se trata solo de un concepto válido en la cultura occidental y es un producto de la modernidad; y cuál es la relación de la conciencia histórica con la memoria histórica. Reflexionar sobre estas preguntas es importante, especialmente cuando el contexto en que se desarrolla esta investigación es el Perú, un país con una gran diversidad cultural en el que se sabe que la tradición andina y de muchas comunidades nativas amazónicas interpretan la historia cíclicamente y no de manera lineal como se hace en la cultura occidental (Pease, 1992; Rostworowski, 1989; Flores Galindo, 1993).

Para Gadamer (2000), la conciencia histórica es propia de la modernidad:

La conciencia que tenemos actualmente de la historia es fundamentalmente diferente de la manera en que otras veces el pasado aparecía a un pueblo o a una época. Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. (Gadamer, 2000: 41)

Según este filósofo la preocupación por el pasado no sería lo novedoso, pues reconoce que antiguamente también generaba interés. La novedad propia de la conciencia histórica se expresa en cómo se relaciona el ser humano con el pasado. La conciencia histórica lleva a que el ser humano no lo mire deslumbrado, sino que lo

interprete. Al hacerlo, toma conciencia de la distancia temporal que lo separa del pasado (Gadamer, 2000). No obstante, esta relación entre la modernidad y la conciencia histórica ha sido discutida por Agnes Heller y Jörn Rüsen, para quienes la conciencia histórica es una condición de la existencia del pensamiento del ser humano y no un producto de la modernidad (Cerri, 2011).

Para Heller (1993), la conciencia histórica no es exclusividad de una cultura ni de una época, sino que es inherente a "... estar en el mundo..." y está conformada por estadios que indican la trayectoria de la humanidad en diferentes contextos (Cerri, 2011:28). Según Cerri (2011), Rüsen considera que la conciencia histórica es cotidiana e inherente a la condición humana. Es decir:

Pensar en la conciencia histórica como un universal antropológico, quiere decir un hecho que puede ser atribuido a todas las personas, en todas las sociedades [...] no implica asumir que todos los seres humanos sean dotados de una misma conciencia histórica idéntica. [...] Esto no implica que los relatos sobre los orígenes sean todos iguales o de la misma naturaleza en todas las sociedades... (Cerri, 2011:39-40)

En ese sentido, Rüsen (1992) propone cuatro niveles de desarrollo de la conciencia histórica para explicar los diferentes vínculos que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro, tal como veremos más adelante.

Este carácter universal de la conciencia histórica es discutido también Kölbl y Straub (2001), quienes consideran que la conciencia histórica, tal como es entendida por Rüsen, no es hecho universal, sino que es resultado del desarrollo de la cultura occidental y la sociedad a la cual se pertenece. Para los autores se trata de un concepto propio de la era moderna, ya que parte de la existencia de un mundo muy dinámico y cambiante. Incluso estaría muy conectado a la posibilidad de autoreflexión que se relaciona a la capacidad de verse en relación a otros que son distintos. Los autores explican sobre el sentido de la conciencia histórica:

Deren Geschichtsbewusstsein ist modern, insofern es sich auf eine radikal temporalisierte und dynamisierte Welt bezieht und partielle Repräsentationen dieser Welt (implizit) an argumentative Geltungsansprüche bindet. Außerdem ist es eng mit der Möglichkeit selbstkritischer Reflexionen

verbunden, die in der historisch vermittelten Begegnung mit Fremdem verwurzelt sind. (Kölbl y Straub; 2001:1)²⁷

Para Kölb y Straub (2001), la conciencia histórica bajo el concepto de Rüsen no es algo propio de todas las sociedades y culturas, sino que es consecuencia de la influencia de la cultura occidental porque remite a un pasado lineal. Como señala Seixas (2004), un modelo eurocéntrico de progreso. Esta concepción habría ganado presencia e influencia en otras culturas lo que podría dar la impresión de ser algo universal.

Rüsen (2004; 2007), propone que gracias a la conciencia histórica las personas vislumbran la realidad en el presente, la vinculan con el pasado e incluso confieren una perspectiva de futuro al presente, lo cual sin duda remite a un historia lineal. Esta concepción del tiempo cronológica y lineal es la que predomina en la enseñanza de la historia. Se trata de una comprensión del pasado desde el punto de vista occidental y se expresa en las propuestas curriculares. Por ello es la que primará en esta investigación. Sin embargo, cierto es que para poder avanzar en este debate sobre la conciencia histórica más allá de la didáctica, se requieren estudios comparativos que salgan de marco de la cultura occidental y que permitan registrar de qué manera otras culturas afrontan su experiencia con el pasado, por ejemplo aquellas en las que el tiempo mítico aún se mantiene vigente²⁸.

Por otro lado, Seixas (2004), y Kölb y Straub (2001) cuestionan la validez de la diferenciación que hace Rüsen entre la memoria colectiva y la conciencia histórica, pues, de acuerdo a Rüsen (2004), la segunda implica procesar racionalmente el pasado. Rüsen (2007) describe el proceso mental de la conciencia histórica como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en

²⁷ "El sentido de la conciencia histórica es moderno, ya que se refiere a una perspectiva del mundo radicalmente temporalizada y dinamizada, y representaciones parciales del mundo (implícitamente) que demandan una argumentación para su validez. Asimismo, está estrechamente ligada a la posibilidad de hacer reflexiones autocríticas que se originan en una reflexión histórica para afrontar lo desconocido. "[Traducción propia]

²⁸ Se puede investigar qué ocurre con la historicidad en las escuelas rurales andinas o amazónicas, pues en muchas zonas alejadas del Perú estudios antropológicos han encontrado relatos que mantienen componentes propios del tiempo cíclico.

orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Para ello, considera que se deben dar cuatro procedimientos mentales básicos:

- a) la percepción de otro tiempo como diferente al propio
- b) la interpretación del pasado en relación al cambio temporal y a la permanencia de ciertos valores
- c) la orientación de la vida práctica humana a través de la interpretación histórica
- d) la motivación para tomar acciones futuras a partir que la misma orientación histórica que proporciona la conciencia histórica (Rüsen, 2007)

Esta forma de comprender el pasado y procesarlo caracterizaría a la conciencia histórica y permitiría diferenciarla de otras aproximaciones al pasado como la de la memoria histórica.

Rüsen (2004) reconoce que la memoria histórica es otra forma de mantener vivo el pasado, el recuerdo, y que la memoria colectiva tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad. Pero la relación que se establece con el pasado entre la memoria y la conciencia histórica sería distinta. Señala:

La memoria se ha quedado atascada en el pasado, la conciencia histórica abre esta relación para el futuro. [...] [La conciencia histórica] empuja al pasado lejos del presente por lo tanto da la apariencia de ser algo distintos. Esto no se da para quitarle significado al pasado en relación al presente. Más bien data al pasado de una carácter histórico..." (Rüsen, 1992:15-17).

A partir de esta diferenciación, Rüsen propone el contraste entre la memoria histórica y la conciencia histórica. Según Pagès (2008), Rüsen diferencia la memoria histórica de la conciencia histórica contrastándolas en varios aspectos. Primero, la memoria histórica presenta al pasado como una fuerza que mueve el pensamiento guiada por un uso práctico que busca la legitimación del presente recurriendo al pasado; mientras que la conciencia histórica relaciona la representación del pasado con el presente y el futuro, y se apoya en conceptos de cambio temporal y en evidencias ciertas. Además, la memoria histórica emplea la imaginación para explicar el pasado y asume una relación inmediata y directa entre pasado y presente; mientras que la

conciencia histórica establece una relación mediata entre ambos marcos temporales porque recurre a la cognición para entender las relaciones entre ambos (Pagès, 2008; Rüsen, 2007). Es decir, la conciencia histórica emplea los principios de la construcción del conocimiento histórico.

Una interrogante que llama a la reflexión es: ¿por qué este concepto de conciencia histórica ha adquirido presencia actualmente? Kolb y Straub (2001) coinciden con Gadamer (2000) en el hecho que se trata de un concepto propio de la modernidad, que adquiere sentido porque las culturas se encuentran en un mundo dinámico marcado por el cambio, y la presencia de culturas distintas. Por ello, se desarrollaría una auto-reflexión sobre la representación del mundo en relación al propio pasado. En realidad, más que moderno, quizá lo adecuado sería identificar esta noción de conciencia histórica con la postmodernidad, ya que esta comprende la gran velocidad de cambios y los múltiples contactos con otros pueblos producto de la globalización. Ambos hechos son los que nos podrían motivar a reflexionar sobre cómo el pasado influye en nuestro presente, cómo recurrimos a nuestro pasado para comprendernos en el presente y para diferenciarnos de los otros, y qué expectativas tenemos para el futuro.

2.5.2 Conciencia histórica y enseñanza de la historia

Rüsen (1997) considera que la conciencia histórica cumple una función orientadora de las acciones en el presente que guiará a la conciencia moral y ciudadana. Por ello plantea que su desarrollo es de gran importancia formativa a nivel escolar. Señala:

El aprendizaje histórico implica mucho más que el simple adquirir de conocimiento del pasado y la expansión del mismo. Visto como un proceso por el cual las competencias se adquieren progresivamente, emerge como un proceso de cambio de formas estructurales por las cuales tratamos y utilizamos las experiencias y conocimiento de la realidad pasada, pasando de formas tradicionales de pensamiento a los modos genéticos (Rüsen, 1997: 34)

De acuerdo a Rüsen (1997) la conciencia histórica se expresa a través de la competencia narrativa. Señala que:

... las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica de las dimensiones del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentra en la narración: en el relato de una historia. (Rüsen, 1997, p.29)

En ese sentido coincide con diversos investigadores que han planteado la importancia de la narración como herramienta cultural para representar el pasado y para la didáctica de la historia (Levstik y Barton, 2004; Plá, 2005; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Sant, Pagès, Santisteban et al, 2014). Como señala Henríquez (2004):

... desde la teoría de la Didáctica de la Historia, Jörn Rüsen sostiene que en nuestra vida cotidiana utilizamos frecuentemente las narraciones. Ellas movilizan y enlazan experiencias, relatos del pasado con los juicios morales efectuados desde el presente. [...] La narración de la historia sintetiza las distintas dimensiones del tiempo con valores morales y experiencias. (Henríquez, 2004:5)

Coincidimos en que, la competencia narrativa permite que las personas puedan representar el pasado de una manera que no solo lo puedan expresar, sino especialmente comprender. Así, a través de las narraciones nos aproximamos a la conciencia histórica del individuo, puesto que en ellas se expresan las relaciones temporales. Por lo tanto, la competencia narrativa es fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico.

Rüsen (1997; 2004; 2007) propone cuatro estadios de desarrollo de la conciencia histórica, en los que cada uno es precondition del anterior. Estas cuatro formas de la conciencia histórica se relacionan a su vez con valores morales que son producto de la experiencia temporal. Los cuatro tipos son:

- **Tipo tradicional:** Sería el estadio inicial en el que se asume una continuidad invariable del pasado en el presente y en el futuro. Esta continuidad define la identidad y da estabilidad a los valores que son entendidos como inmutables e incuestionables. En este tipo de conciencia histórica, la moral se define como una tradición estable en el tiempo.

- **Tipo ejemplar:** En este nivel la conciencia histórica permite identificar una serie de normas en el pasado que funcionan como lecciones para el presente. Se trata de valores temporales reconocidos a partir de una serie de regularidades en el pasado que son aceptadas como modelos a seguir. En esta el razonamiento moral se configura a partir de una serie de lecciones aprendidas gracias situaciones que se han ido repitiendo (*historia magistra vitae*).
- **Tipo crítico:** La conciencia histórica de este tipo rompe con el pasado porque problematiza los modelos culturales del pasado. La historia se desenmascara porque se considera que han habido engaños e injusticias en el pasado que deben ser destruidas en el presente. Se trata de una ruptura entre ambas dimensiones temporales porque el pasado es cuestionado y se resalta lo negativo de este para no arrastrarlo al presente. En este tipo el razonamiento moral parte de lo que "no se quiere ser".
- **Tipo genético:** Sería el nivel más alto e implica reconocer el valor del cambio como lo que da sentido a la historia. Se establece que los modelos culturales cambian y por ello los valores son temporales, aunque también se logran identificar permanencias. La historia es entendida en base a una dinámica de cambio y permanencia, en la que el pasado es un tiempo diferente al presente y el futuro se puede forjar. En este nivel se entiende la complejidad de la sociedad, dando espacio a diversos puntos de vista. Es decir, plantea el reconocimiento de "los otros" como parte de la sociedad. (Rüsen, 2004)

Estos niveles de desarrollo de la conciencia histórica implican una jerarquía en la que se contemplan dos variables, la complejidad cognitiva y la moral (Cataño, 2011).

Según Rüsen (1997) en la escuela predominan la conciencia histórica tradicional y la ejemplar. Al respecto explica:

La experiencia de enseñar historia en escuelas indica que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender, la forma ejemplar domina la mayor parte de los currículos de historia, las competencias críticas y genéticas requieren un esfuerzo por parte del docente y del alumno" (Rüsen 1997: 34)

Tanto la conciencia histórica crítica como la genética implican una reflexión crítica, por lo tanto son las dos que se relacionan con el desarrollo del pensamiento histórico.

Algunos investigadores han resaltado las ventajas de la conciencia histórica para la didáctica de la historia. Según Tutiaux-Guillón (2001), aproximarse a la didáctica de la historia desde la perspectiva de la conciencia histórica facilita una mejor comprensión del tiempo histórico, las identidades y valores que entran en juego. Además, permite observar una contradicción entre la reflexión que se quiere sobre el conocimiento histórico y el tipo de aprendizaje que realmente se promueve en la escuela. Para Tutiaux-Guillón (2001) la escuela despersonaliza y descontextualiza el conocimiento, se presenta de tal manera que se “desproblematiza” convirtiéndose en un conocimiento fosilizado. Esta situación es opuesta a las propuestas que plantean que la enseñanza de la historia desarrolle el pensamiento crítico y la conciencia histórica, pues elimina de la historia toda posibilidad de controversia. Zanzanian (2008) plantea que la conciencia histórica tendría la capacidad de conciliar los relatos enfrentados sobre el pasado de sociedades con diversos grupos, con las grandes narraciones nacionales.

Cerri (2011) destaca que la perspectiva de la conciencia histórica permite la comprensión de la identidad individual y de la alteridad. Esto se debe a que rompe las visiones etnocéntricas del mundo, y reconoce otras tradiciones y formas de comprender la realidad. Asimismo, valora la posibilidad que abre esta perspectiva de la conciencia histórica de enseñar que la realidad se puede modificar por acción humana.

Como vemos, la tipología propuesta por Rüsen (1997) describe distintas formas de representarse el pasado, que reflejan distintos grados de complejidad que aún requiere mayor investigación. Sin embargo, es válido preguntarse si es posible que estos tipos se presenten en el mismo individuo en circunstancias distintas. El propio Rüsen (2007) plantea la posibilidad que la misma persona ante ciertos temas históricos tome una postura tradicional y frente a otros una más bien crítica. Pero reconoce que aún falta mucho por investigar en este aspecto.

Lee (2004) critica la tipología de Rüsen porque deja de lado algunas de lo que él denomina "ideas metahistóricas" como el concepto de evidencia que le parece indispensable en la conciencia histórica.

Por otro lado, es importante volver a plantear la relación entre este modelo de Rüsen y lo cultural. Seixas (2004) considera que existe el peligro de intentar encajar las interpretaciones del pasado de otras culturas en este esquema. Lo cual puede llevar a calificarlas como inferiores de acuerdo a esta tipología progresiva dado que refleja una perspectiva eurocéntrica de la comprensión del pasado.

Asimismo, el propio Seixas (2004) cuestiona la relación entre la historia académica y los niveles de estas tipologías. Seixas (2004) plantea como ejemplo que la visión historiográfica de los años 70 en Norteamérica correspondería a la tipología crítica, pues fueron los años en que se cuestionó el relato oficial que priorizaba la política. ¿Eso quería decir que esos historiadores tenían un nivel de conciencia histórica mayor que los dedicados a las grandes historias nacionales? ¿Sería un nivel inferior a los del siglo XXI? ¿No se trata más bien de contextos culturales distintos que incentivan una aproximación al conocimiento histórico desde otra perspectiva? Todas esas son preguntas que quedan pendientes.

Coincidimos con Seixas (2004), cuando propone que el estudio de la conciencia histórica debería guiarse por cinco principios: mantener una relación fluida entre la historia académica y la historia cotidiana o popular; desarrollar estudios empíricos que nutran la teoría; realizar estudios comparativos en diversas realidades sin interpretar los resultados a la luz de la cultura occidental; aceptar la diversidad de juicios que pueden derivarse de diferentes formas de conciencia histórica; y contextualizar los estudios sobre conciencia histórica en una determinada coyuntura política, social y cultural para poder alcanzar una mayor comprensión de la misma (Seixas, 2004:10-11).

El gran aporte de Rüsen (1992, 2004, 2007) es haber planteado la categoría de la conciencia histórica como un aspecto que permite la investigación de la temporalidad y la comprensión del pasado en la didáctica de la historia. Como mencionamos, su propuesta sirve de marco teórico para varias investigaciones a partir de las cuales

también los aspectos teóricos se van fortaleciendo y refinando. Nosotros emplearemos este marco teórico para entender las ideas sobre el pasado de los futuros maestros de historia. La propuesta de Rüsen no nos lleva a juzgar si los estudiantes para profesores de historia tienen o no conciencia histórica. Esa no es una opción válida en la teoría de Rüsen. Esta teoría nos permitirá entender cómo las interpretaciones del pasado que producen facilitan la comprensión de la realidad y del proceso histórico, cómo entienden su propia historicidad y la de sus futuros alumnos, y de manera relacionan el pasado con el presente y se comprometan con el futuro.

2.6. REPRESENTACIONES DEL PASADO

Al enseñar historia el maestro se encuentra con diversas versiones de los hechos, con ideas y creencias que traen los estudiantes. A su vez, las propias ideas y creencias del docente también entran en juego en la dinámica de una clase. Así, una clase de historia es un espacio donde diversas ideas sobre el pasado circula, se encuentran o se enfrentan, siendo especialmente difícil cuando se trata de la historia reciente como hemos visto. Para entender estas ideas, visiones y creencias recurrimos en esta investigación a la teoría de las representaciones sociales, dado que en la escuela concurren diversas representaciones del pasado.

La imagen o visión de la historia construida por una persona se conoce como “representación del pasado” (Ankersmit, 1998). Éstas pueden expresarse en varias formas, a través de textos, imágenes, montajes museísticos, monumentos, entre otros. Dichas representaciones implican una narración que interpreta los hechos otrora ocurridos.

Sobre las representaciones encontramos dos marcos teóricos importantes: desde la historiografía, Chartier (1992); y desde la psicología destacan Jodelet (1986), Moscovici (2001²⁹), Castorina (2003; 20007; 2010) y Carretero (2008; 2012), quienes han discutido aspectos conceptuales del tema.

²⁹ El texto original corresponde a 1979, pero en esta investigación hemos empleado la edición de 2001.

Chartier (1992) plantea que las representaciones permiten entender el mundo porque dan sentido a aquello que rodea a las personas y también generan prácticas. Se trata de construcciones culturales producto de un contexto particular que expresan cómo se entendía la realidad en una época, pero que no pueden ser tomadas como la realidad misma. Estas representaciones pueden ser estudiadas con una perspectiva histórica para entender las sociedades del pasado. De este modo, Chartier nos aproxima al concepto de representación y abre la posibilidad de una serie de investigaciones históricas en esta línea.

En esta investigación, recogemos el concepto de Chartier, mas no nos proponemos hacer una investigación histórica de las representaciones, sino más bien identificar las actuales representaciones del pasado de los futuros maestros de historia, en relación a los últimos cien años de la historia peruana. Por ello, es necesario abordar el tema desde las propuestas de la psicología, especialmente siguiendo las distintas reflexiones teóricas de Castorina.

Desde la psicología, las representaciones sociales han sido discutido a partir de una serie de: sus vínculos con las teorías implícitas (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007), su relación con la ideología (Castorina y Barreiro, 2006), su expresión a través del discurso (Castorina y Barreiro, 2012; Carretero, 2012); su funcionamiento en la escuela y de su papel en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Carretero y Castorina, 2010), entre otras.

El concepto de representación social no presenta una teoría concluida, pues no se trata de una categoría teórica que se aplica a la investigación; por el contrario, el concepto se ha ido desarrollando con las investigaciones realizadas (Castorina y Barreiro, 2012). Esta situación ha hecho que se perciba como un concepto ambiguo y que incluso termine siendo asimilado a otras teorías como las teorías implícitas o desde la perspectiva sociológica "... lo asimilan al concepto de *habitus*..." de Bourdieu (Castorina y Barreiro, 2012:19-20).

Al buscar definiciones, destacan la de Jodelet (1986) y la de Moscovici (2001). Jodelet (1986) explica el concepto de representación social como:

... designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social [...] constituyen modalidades del pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal." (Jodelet, 1986:474)

De acuerdo a Moscovici (2001), las representaciones sociales son un conjunto de conceptos y explicaciones producto de la cotidianidad. Es decir, maneras de entender el mundo y dar sentido a la realidad. A partir de ambas definiciones se establece que las representaciones tienen un componente social y un componente individual en su construcción (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Ambos componentes deben ser considerados. En lo que se refiere a lo social: "... no son elaboraciones personales, sino que provienen de las interacciones y la comunicación social..."(Castorina, 2007:121).

La interacción social se encuentra en la base del origen, de la producción y de cualquier transformación de las representaciones sociales. Por ello, las representaciones sociales no son iguales en todos los individuos, ni son estáticas. Éstas se modifican "... en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales y sociales." (Castorina et al, 2007:223).

Las representaciones sociales son fundamentales para entender ese mundo social del cual participa el individuo. Según Castorina (2007):

... las representaciones sociales son imprescindibles para la gestión de las relaciones de los individuos con el mundo social, incluso para garantizar cierto orden dentro del grupo de pertenencia. Es difícil pensar que se pueda producir un conocimiento sobre la sociedad con independencia de las metáforas sociales: éstas forman parte del sentido común históricamente constituido... (Castorina, 2007:121)

Según Castorina y Barreiro (2006), las representaciones sociales compartidas por un grupo aportan en la construcción de la identidad social del individuo.

Como señalamos previamente, las representaciones sociales se expresan discursivamente. Por lo tanto, su investigación implica analizar el discurso poniendo atención a los "... significados otorgados al objeto de representación..." (Castorina y Barreiro, 2012:26)

Por su importancia para el aprendizaje, las representaciones sociales, se ha investigado su relación con la escuela. Carretero y Borrelli (2010) vinculan las representaciones sociales con las ideas previas de los estudiantes y consideran que:

... los alumnos las utilizan como marco de análisis y de interpretación de la información que se le está presentando en la escuela. Desde el punto de vista del cambio conceptual [...] se pueden considerar como "obstáculo epistemológico", en el sentido de constituir un conocimiento propio del sentido común que se resiste a su modificación. (Carretero y Borrelli, 2010: 123).

Castorina et al (2010) plantean que las representaciones sociales pueden contradecir el conocimiento disciplinar escolar, y generar tensiones en los estudiantes. Para ellos:

... esta experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo. (Castorina et al, 2010: 139)

Vemos que las representaciones sociales no necesariamente cambian como consecuencia de recibir una información o un concepto distinto en la escuela, sino que, según Castorina, terminan coexistiendo en paralelo con los conocimientos disciplinares. Al parecer el cambio requiere de una situación de aprendizaje estructurada por el docente. En ese sentido, Castorina y Barreiro (2012) critican aquellas investigaciones educativas que se proponen transformar las representaciones sociales de los alumnos, sin entender la complejidad de la constitución de dichas representaciones. Según Jodelet (2005 cit. por Castorina y Barreiro, 2012), las representaciones sociales implican tres esferas: subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad. Estas ideas se aclaran en relación a lo que ocurre en la escuela:

En el caso de la subjetividad, hace referencia a las vivencias corporizadas de cada alumno, por ejemplo, a sus creencias compartidas sobre temas escolares, como la identidad nacional o la personalización de la historia; en

la intersubjetividad se consideran los diálogos, las negociaciones y las interacciones entre el docente y los alumnos, o entre estos últimos [...] en la transubjetividad se considera el espacio áulico donde circulan las RS [representaciones sociales], los conocimientos individuales y los saberes disciplinarios, bajo la presión de las restricciones didácticas y las normas institucionales. (Castorina y Barreiro, 2012:35)

Este entramado de relaciones hace que el conflicto cognitivo no sea suficiente para propiciar un cambio en las representaciones, como se plantea en algunas propuestas educativas. Además de desafiar los conocimientos previos de los alumnos, se quiere tener conciencia de cuáles son las representaciones que se tienen; se debe dar una interacción sobre esos saberes disciplinares y representaciones, tanto con sus pares como con los docentes; y debe establecerse una relación con los espacios sociales y públicos en los que circulan las representaciones (Castorina y Barreiro, 2012).

Estas consideraciones señaladas por Castorina y Barreiro son importantes en el caso de plantearse cambiar las representaciones del pasado de los futuros maestros de historia durante su formación. Jara (2012) reconoce la estrecha relación entre los conocimientos adquiridos en la universidad y la historia cotidiana, lo cual lleva a un:

...un proceso, aunque no consciente, de construcción de una conciencia temporal que les posibilita desplegar estrategias de enseñanza para la HRP [historia reciente presente]. En la formación inicial, estas representaciones deberían considerarse como puntos de partida para generar un pensamiento histórico y didáctico coherente y fundamentado. (Jara, 2012:19)

Coincidimos con Jara en la necesidad e importancia de conocer estas representaciones.

En el campo específico del aprendizaje de las ciencias sociales, desde la psicología, investigadores como Delval y Kohen (2012), Carretero (2007; 2010) y el propio Castorina (2010) han estudiado las representaciones de los niños y los jóvenes, y su relación con la formación de conceptos sociales y políticos. Desde la didáctica de las ciencias sociales encontramos las investigaciones de Lautier (1997) y Dalonguille (2003), que han abordado tanto las representaciones de los estudiantes, como las de los libros de texto y de los maestros. Sobre representaciones de los docentes de historia y ciencias sociales en formación ubicamos las investigaciones de Jara

(2012), Pagés y Pacievitch (2011), Valencia, Villalón y Pagés (2012), Pagés y Sant (2015), las cuales comentaremos en el siguiente capítulo.

En esta investigación abordaremos las representaciones del pasado de los futuros docentes de historia. Para ello, entendemos que una representación implica una "imagen mental" que se construye producto de las interacciones sociales del individuo como parte de un grupo social, y como una persona que participa de una cultura en un determinado contexto histórico. Por lo tanto, los estudiantes para maestro de historia tienen sus propias representaciones sociales que han dado origen a lo que denominaremos "representaciones del pasado". Estas representaciones del pasado se habrían ido formando a partir de sus propias experiencias, las interacciones con sus propios docentes y compañeros, sus lecturas, las ideologías sociales con las que han tenido contacto, y sus interacciones en diversos espacios públicos y sociales. Estas representaciones del pasado, nacen a partir de una mirada desde el presente hacia el pasado. En ellas se pueden identificar visiones sobre los procesos históricos, los hechos y los protagonistas.

Las representaciones del pasado se convierten en "la realidad pasada", así como las representaciones sociales se convierten en "la realidad misma" (Castorina, 2007:118). Es decir, para los futuros maestros sus representaciones del pasado constituyen la base de la interpretación de los hechos. En otras palabras, en elementos fundamentales de su explicación de los procesos históricos. De esta forma, estas representaciones se manifestarán en su actividad docente.

2.7. LA HISTORIA RECIENTE

La historia escolar debería poder abordar el pasado reciente; sin embargo, dentro del pasado más cercano suelen aparecer situaciones que contradicen los grandes relatos nacionales, y en las que aparecen versiones contrapuestas y en conflicto que generan tensiones al tratar la historia reciente. Muchas veces el pasado cercano recoge experiencias históricas traumáticas que la propia sociedad no ha terminado de procesar ni de entender, sin embargo se pide a la escuela que las aborde y al maestro que desarrolle las estrategias más adecuadas para tratarlas (Veneros, 2014; Valle y Frisancho, 2014). Más que tratar aquí los estudios previos sobre el pasado reciente en

la escuela, queremos centrarnos en los aspectos teóricos que se tendrán en cuenta en esta investigación al aproximarnos a este pasado tan cercano al presente.

Abordar el pasado reciente ha sido un tema polémico entre los historiadores. Se trata de un pasado cuyos límites con el presente no parecen fáciles de establecer, dado que muchos de sus protagonistas aún están vivos y, además, las repercusiones de los acontecimientos son problemas del presente. Como dice Stabili: "...una historia que todavía 'duele', abierta, no concluida" (Stabili, 2007:16). Esta situación ha llevado a los historiadores a plantearse una serie de cuestionamientos en torno a la temporalidad, la subjetividad, la verdad, la metodología, las fuentes y la relación con la memoria (Stabili, 2007; Aróstegui, 2004). Según Bédarid (1998), el pasado reciente era entendido como parte del campo del periodismo, en consecuencia los historiadores lo veían con cierto desdén, especialmente porque no guardaba la distancia temporal necesaria para mantener la objetividad.

La historiografía no se preocupó por el pasado reciente hasta la Segunda Guerra Mundial³⁰. Los efectos de la guerra y el *Shoa* generaron interés y preocupación por entender lo ocurrido y por saber de qué manera el pasado se había empleado en la esfera pública³¹ y como un instrumento de justificación política (Franco, 2007). A partir de entonces, se realizaron estudios de memoria histórica y memoria colectiva que abordaban el pasado traumático, los sitios de memoria y las memorias enfrentadas, entre otros (Halbwachs, 1987; Nora, 1996; Spiegel, 2002). Desde la perspectiva de la memoria, el pasado reciente fue estudiado por diversas disciplinas³². Pese a que la historia intentaba guardar sus diferencias en relación a los

³⁰ Regalado (2010) encuentra los orígenes de la preocupación por la historia inmediata en los escritos de Tucídides y Herodoto. Señala también que la expresión "historia del tiempo presente" apareció en Alemania en el siglo XVII. El positivismo histórico del XIX privilegió el pasado como un tiempo que permitía la ansida objetividad, el presente era un tiempo que no pertenecía al terreno del historiador.

³¹ Por ejemplo, Habermas se preguntaba sobre la conciencia histórica alemana y su relación con el Nacional-Socialismo. Para este filósofo la discusión sobre el pasado alemán nazi, tan cercano aún, no solo ameritaba una discusión historiográfica sino que también tenía una dimensión política y pública en la que debía enfrentarse (Habermas, 1987).

³² El pasado cercano conflictivo se ha abordado desde los estudios de la memoria que han implicado una diversidad de disciplinas: la sociología (Halbwachs, 1992; Jelin, 2012; Reátegui, 2006), la filosofía (Ricoeur, 1999; 2007); la antropología (Trinidad, 2004; Ulfe, 2011; Uccelli, 2013), la psicología (Carretero, 2007; Frisancho y Reátegui, 2009) y la

estudio de memoria -alegando su carácter de disciplina científica y su objetividad-, no pudo mantenerse al margen y se planteó la necesidad de estudiar este pasado tan próximo desde la investigación histórica (Stabili, 2007).

Entre los historiadores no hay acuerdo en la conceptualización del pasado reciente ni en sus límites cronológicos³³. En la historiografía aparecen diversos conceptos para referirse al estudio del pasado reciente: historia del presente, historia inmediata, historia próxima, historia del tiempo presente, historia muy contemporánea, historia actual, historia vivida, historia reciente e historia de nuestros tiempos (Aróstegui, 2004).

Dado que esta investigación no es el espacio para entrar en la polémica historiográfica, hemos decidido utilizar el concepto de "*historia reciente*" propuesto por Franco y Levin (2007) para referirse al pasado cercano. En esta propuesta de historia reciente, la relación entre el pasado y el presente se entiende como muy cercana porque el pasado interpela constantemente al presente sobre temas que permanecen vivíos. Además, se reconoce la validez de que muchos de los protagonistas y testigos aún vivan.

Parte importante en el estudio del pasado reciente ha sido establecer sus límites temporales. Cuándo empieza y cuándo termina el pasado reciente o la historia del tiempo presente han sido preguntas frecuentes. Se ha discutido desde la perspectiva

historia (Nora, 1996; Spiegel, 2002; Seixas, 2004; Cosamalón, 2005; Regalado, 2007). Estas investigaciones plantean discusiones teóricas, plantean los problemas de la memoria en el presente y recogen testimonios y las diversas miradas en conflicto sobre el pasado que se vive y enfrenta en el presente. En América Latina, la investigación en temas de memoria se ha enfocado en el análisis de los discursos y representaciones sobre situaciones de violaciones de derechos humanos o abusos desde el poder vinculados a regímenes dictatoriales (Amézola, 2003; 2008; Cole y Barsalou, 2006; Jelin y Lorenz (compiladores), 2004; Cavanna y Cerri, 2009; Jelin, 2012; Reátegui, 2006; Ulfe, 2011).

³³ Por ejemplo, en Alemania se emplea *Zeitgeschichte* que suele traducirse como "historia de nuestro tiempo" o "historia del tiempo que vivimos"; mientras que en Francia, Jean-François Sirinelli opta por "historia del tiempo presente"; en la misma Francia en 1989 se formará el *Groupe de Reserche en Histoire Immédiate* a cargo de Soulet (Soto, 2004; Capellán, 2001). En el caso peruano, Regalado (2007) distingue entre historia inmediata e historia del tiempo presente. La historiadora establece la diferencia entre ambas, porque en la historia inmediata habrían por lo menos tres generaciones coexistentes, mientras que en la historia del tiempo presente se pertenece a la época en la que se desarrollan los sucesos.

de cuántas generaciones abarcaría y el concepto generación³⁴ (Regalado 2007, Aróstegui, 2004). Franco y Levin (2007) consideran que la historia reciente no se puede definir solo a partir de un marco temporal, y que lo temporal está más relacionado a la percepción de cercanía con la gente de ese pasado.

En ese sentido, una ventaja adicional del concepto "historia reciente" es que permite recoger la forma como los futuros profesores perciben los hechos de los últimos cien años en relación con los problemas que consideran socialmente vivos, y no solo en el sentido de si lo vivieron o no. Nos permite identificar y analizar mejor la forma como vinculan en presente, el pasado y el futuro, pensando en términos de la conciencia histórica que se tratará más adelante.

Por otra parte, la revisión de investigaciones sobre el pasado reciente en la escuela, encontramos que el concepto "*historia reciente*" se emplea con mayor frecuencia (Oteiza y Pinto, 2011; Achugar, 2011; Amézola, 2000; Amézola, 2008; Carretero, 2007; Cavanna y Cerri, 2009).

La historia reciente se refiere principalmente a procesos traumáticos marcados por la dictadura, la guerra, los crímenes contra los derechos humanos y la violencia. Por ejemplo, en España los proyectos de historia reciente aparecen en la época posterior a Franco, durante la construcción del régimen democrático (Aróstegui, 2004; Juliá, 2006; Izquierdo y Sánchez, 2006). Según Aróstegui (2004) estos proyectos recogían la preocupación por la memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. En América Latina un ejemplo muy importante es Chile y el fin de la dictadura de Pinochet. En los siguientes gobiernos se investigaron los hechos y crímenes ocurridos durante el régimen militar chileno, se produjeron estudios oficiales como el Informe Rettig (1991) y el Informe Valech (2004). Además, diversos científicos sociales, intelectuales y artistas se ocuparon en investigar lo ocurrido, en incorporar los hechos en los textos escolares, en recoger las vivencias en sitios de memoria

³⁴ Por ejemplo, Regalado distingue entre "historia inmediata" e "historia del tiempo presente". La historiadora propone que en la "historia inmediata" se coexisten por lo menos tres generaciones distintas; en cambio, en la "historia del tiempo presente" se trata de la generación que vivió los hechos o que fueron testigos, ya sea como participantes directos, indirectos, lejanos o cercanos (Regalado, 2007). Aróstegui (2004) coincide en que la historia del presente se basa en la experiencia vivida por los sujetos.

como Villa Grimaldi o el Museo de la Memoria y en analizar los discursos que se construían sobre los años de Pinochet (Pérotin-Dumon, 2007; Oteiza y Pinto, 2011; Veneros, 2014; González y Areyuna, 2014).

En el caso peruano, el interés por la historia reciente se da como consecuencia del Conflicto Armado Interno. El mayor proceso de investigación sobre lo ocurrido en el periodo entre 1980 y el 2000 estuvo a cargo de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (en adelante CVR) presidida por Salomón Lerner Febres. Esta comisión contó con un equipo de diversos profesionales que recogió los testimonios de más de 17 mil víctimas, e investigó el contexto histórico en el que surgió Sendero Luminoso, el accionar de Sendero y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (en adelante MRTA), el impacto de la violencia en distintas regiones del país, la actuación de diversas instituciones y de distintos gremios (CVR, 2004). Uno de los miembros de dicha comisión fue el antropólogo Carlos Iván Degregori, quien fue uno de los primeros investigadores en preocuparse por analizar el contexto político socioeconómico y académico en el que surge Sendero Luminoso (Degregori, 1990 /2011). Degregori ha sido uno de los científicos sociales que más ha estudiado y publicado sobre Sendero Luminoso (1990; 1996; 2004; 2011). Degregori inició una importante línea de investigación sobre el Conflicto Armado Interno y el estudio de la memoria en el Instituto de Estudios Peruanos que ha sido continuada por Del Pino, Uccelli, Portugal, Gavilán, Agüero Del Pino y Muñoz Najjar, 2012, entre otros³⁵.

Así pensar en la historia reciente nos lleva al campo de la memoria, a la presencia del pasado en el presente (Ricoeur, 2007). Una característica fundamental es reconocer que esta memoria sobre el pasado no es una sola, sino que conviven diversas memorias. Es decir, no hay un consenso ni una sola visión de los hechos (Jelin, 2012). Por lo tanto, estas memorias en conflicto y diversas son propias de la historia reciente, e interpelan a las versiones de los poderes hegemónicos o de la versión oficial. Según Jelin:

... es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartida por toda una sociedad. Pueden encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que

³⁵ Al respecto pueden revisarse las investigaciones de Flores Galindo, Nelson Manrique (2002) Ranulfo Caverio (2012), Renique (2015) entre otros especialistas.

un “libreto único” del pasado es más aceptado o aún hegemónico. [...] ese libreto es lo que cuentan los vencedores [...] Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas y subterráneas en la resistencia [...] Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma [...] La 'memoria contra el olvido' o 'contra el silencio' esconde lo que en realidad es [...] 'memoria contra memoria'."(Jelin, 2012: 39-40)

Entonces, cuando en la escuela se trata la historia reciente, esta situación de enfrentamiento entre distintas memorias también llega al aula, generando una tensión y un gran reto para el maestro (Amézola, 2008; Cole y Barsalou, 2006; Mèlich, 2006; Naranjo, s/f; Pagès, 2008; Trinidad, 2004; Uccelli et al, 2013; Valle y Frisancho, 2015).

En ese sentido, Carretero (2007) resalta que la escuela puede convertirse en un lugar de enfrentamiento entre las memorias hegemónicas y las otras memorias que los estudiantes o los maestros traen al aula. Precisamente, desde el Estado se pueden promover textos escolares que incluyen discursos justificatorios que en la escuela encuentran voces que los critican y se oponen a ellos (Achugar, 2011). Además, las grandes narrativas históricas nacionales utilizadas para construir la identidad, muchas veces terminan siendo cuestionadas por la violencia de Estado (Carretero, 2007). Carretero y Borrelli señalan que:

La escuela, como parte de la sociedad, está atravesada por visiones dispares sobre el pasado y en ciertas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos acontecimientos históricos en el aula. (Carretero y Borrelli, 2010:103)

Esta situación de la escuela se convierte en una tensión para el maestro. Las investigaciones sobre la historia reciente y los maestros han planteado varias conclusiones que deberían tenerse en cuenta al pensar la formación inicial de los maestros de historia y ciencias sociales. Amézola (2000) observó que los maestros tienen dificultades en el manejo bibliográfico, pues no conocen la producción historiográfica sobre el tema. Franco y Levin (2007) consideran que los maestros carecen de estrategias pedagógicas adecuadas para abordar la historia reciente. Gutiérrez (1999) plantea otro problema, la distancia generacional entre docentes y

alumnos. Considera que mientras para el maestro, el pasado cercano, es una experiencia vivida sobre la que mantiene un recuerdo, para los estudiantes puede ser percibido como un pasado ajeno.

Por otro lado, diversas investigaciones coinciden en señalar que, los maestros se sienten inseguros al tratar temas en los que subsisten memorias en conflicto, pues temen ser juzgados o criticados tanto por sus alumnos como por padres de familia y autoridades escolares (Amézola, 2000; Magendzo y Toledo, 2009; Trinidad, 2004, 2006; Uccelli et al, 2013; Valle y Frisancho, 2015)

Cuando se trata el Conflicto Armado Interno, este encuentro entre diferentes memorias de la historia reciente es muy importante en Perú, tal como lo han demostrado diversos testimonios recogidos por investigaciones ajenas a la escuela (Denegri y Hibbett, 2016; Agüero, 2015; Gavilán, 2012). En esta tesis, al abordar los últimos cien años, algunos futuros docentes hacen referencia a los años del Conflicto Armado Interno. Es decir, podremos encontrar diversas memorias de los futuros maestros de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. Reconocer estas memorias contrapuesta es importante porque influirán en las representaciones e interpretaciones que los futuros docentes podrían transmitir a sus estudiantes al abordar el Conflicto Armado Interno.

Primera Parte

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE LOS ESTUDIANTES PARA PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Los temas de investigación han sido diversos, dentro de éstos nos interesan especialmente los trabajos referidos a la formación inicial del profesorado, en concreto aquellos que permiten entender la importancia de las representaciones, el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la historia reciente. Sin embargo, pocas investigaciones han abordado estos temas en relación con los profesores en formación. Por esa razón, en este capítulo muchas veces tenemos que referirnos al caso de los maestros en ejercicio o de los jóvenes en general. Lo hemos hecho porque consideramos que estos trabajos serán muy importantes en la discusión de los resultados de esta tesis.

Iniciamos este capítulo, mostrando la importancia de investigar al profesorado para mejorar los aprendizajes del área. Pasamos a tratar las investigaciones sobre cómo se entiende la labor del profesor de historia, pues consideramos que esta imagen del profesor influye en la formación de los futuros maestros. A continuación, repasamos las pesquisas sobre los programas de formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales. En relación con la formación encontramos que son temas fundamentales las representaciones, el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Finalmente, nos enfocamos en la historia reciente y lo que han dicho los principales estudiosos sobre este punto en relación con los maestros.

Para esta tesis ha sido muy importante revisar el estado de las investigaciones sobre estos temas en el Perú. Hemos ratificado la conclusión de Valle y Escobar (2014) de que se trata de un área con una investigación limitada, en la que hay muchas preguntas por resolver. En ese sentido, es necesario resaltar que no hemos encontrado investigaciones que aborden a los futuros profesores de historia y ciencias sociales, más allá de una encuesta realizada por Kapsoli (2001) vinculada a su manejo historiográfico.

3.1. PANORAMA GENERAL DE LAS INVESTIGACIONES

La investigación sobre la enseñanza de la historia ha tratado diversos temas como los libros de texto, las propuestas curriculares, la relación con la producción historiográfica, las actividades de aprendizaje, las ideas de los niños y jóvenes, los discursos relacionados a la enseñanza, el desarrollo del pensamiento histórico, entre otros. Psicólogos, sociólogos, historiadores y didactas se han enfocado en explicar la importancia de la enseñanza de la historia en la escuela, las dificultades para aprenderla y han planteado propuestas con la intención de mejorar los aprendizajes (Pagès y Plá, 2014).

Valle y Escobar (2014) revisan la investigación producida sobre la enseñanza de la historia en el Perú en los últimos veinte años. Encuentran que la mayoría de trabajos son producidos por historiadores y que son escasos los que se realizan desde la didáctica de las ciencias sociales. Observan también que en la mayoría de los casos, las investigaciones se centran en los textos escolares, el currículo y la necesidad de renovar las estrategias didácticas, siendo menos frecuente que se preocupen por las ideas y aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo con las investigadoras un tema central es el Conflicto Armado Interno y su integración en los temas a tratar en la escuela.

La revisión de las investigaciones realizada por Valle y Escobar (2014) no reporta trabajos específicos sobre la formación de maestros de historia y ciencias sociales, ni sobre sus ideas, creencias o representaciones. La falta de desarrollo de una línea de investigación sobre los futuros maestros en el Perú es una situación que se ratifica a partir de la búsqueda bibliográfica realizada para esta tesis. Por ello, es necesario recoger los hallazgos de algunas investigaciones sobre estudiantes y maestros de historia para tener un marco de referencia y comparación para el caso peruano.

Un aspecto importante que resalta en las investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales en general es la necesidad de transformar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con el objetivo de alcanzar mejores aprendizajes en los alumnos. Por ello, una de las preocupaciones centrales es identificar cómo mejorar esos aprendizajes (Shemilt, 1987; Schick, 1991; Seixas, 1993; Lee, Dickinson, y Asbhy, 1996; Benajam y Pagès, 1997; Lautier, 1997; Lee y Asbhy,

1998; Prats y Santacana, 1998; Wineburg, 2001; Pagès, 2007; Levstik y Barton, 2008; VanSledright, 2011; Chapman, 2014; Pagès y Santisteban, 2014). Al respecto, Pagès señala:

El problema de la enseñanza de la historia no está, pues en quienes aprenden sino en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ello, se considera necesario conocer el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre historia y el pensamiento histórico y, desde la formación inicial, enseñarles a intervenir en la práctica según estas nuevas ideas. Se trata en definitiva de cómo cambian sus ideas y aprenden a enseñar historia. (Pagès, 2000:48)

Esta cita de Joan Pagès sintetiza claramente la importancia de investigar la formación del profesorado. Además, expresa claramente las conclusiones expresadas por otros investigadores quienes resaltan el papel de los profesores para transformar y mejorar los aprendizajes (Pendry, 1990; Thorton, 1991; Adler, 1991, 2008; Pagès, 1996, 1999, 2000, 2012; Armento, 2000, Avery, 2010).

3.2 EL PROFESOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA

Adler (2008) y Barton y Levstik (2004) resaltan que desde inicios del siglo XXI las ideas y creencias sobre un buen profesor de historia se han ido transformando. Así como el modelo de profesor ha ido variando, su rol también se ha complejizado. Esta situación debería repercutir en la formación de profesores y en las creencias y representaciones que se construyen sobre las implicancias de ser un profesor de historia y ciencia sociales.

Asimismo, consideramos que los futuros profesores tendrán algunos referentes importantes que parte de su propia experiencia educativa en su representación de un buen profesor de historia y ciencia sociales. Estos referentes también pueden influir en la representación que construyen.

3.2.1 Concepción del maestro de historia y ciencia sociales

En los años 70's y 80's predominaba la creencia de que el mejor profesor era quien más sabía de una materia (Barton y Levstik, 2004). El dominio disciplinar era determinante al evaluar a un maestro. Shulman planteó que el conocimiento de una

disciplina no era suficiente para una "buena enseñanza". Consideraba la necesidad del conocimiento pedagógico ("*pedagogical content knowledge*"), lo que implicaba que un profesor debía tener la capacidad de convertir el conocimiento en un saber adecuado para que los estudiantes lo comprendan (Shulman, 1986:9). La propuesta de Shulman renovó la representación sobre qué implicaba ser un buen profesor. Shulman (1986) puso en evidencia que en la labor docente es determinante la relación entre el conocimiento disciplinar y el manejo pedagógico de ese conocimiento.

En esa búsqueda por mejorar los aprendizajes, Adler (2008) considera que la tendencia en las investigaciones es intentar identificar aquellas prácticas y comportamientos docentes relacionados con buenos resultados de los alumnos. La intención, proponer modelos de actuación para que los futuros profesores. El problema es que no se consideró que estos modelos no podían ser replicables automáticamente y se olvidaron variables importantes como la personalidad del profesor y la diversidad de contextos en los que se enseña. Por lo tanto, copiar los modelos no tendría por qué producir resultados similares. En respuesta a esta tendencia, Adler (2008) resalta la necesidad de conocer las creencias, ideas y representaciones de los maestros; y Levstik (2008), la importancia del contexto en las prácticas educativas.

La concepción del profesor se ve enriquecida con los estudios de Thorton (1991). Estos pusieron en evidencia el papel del maestro en la concreción del currículum en el aula. El docente es entendido como una figura que toma decisiones en relación con la enseñanza. Asimismo, Freire (1975) había planteado el rol liberador de la educación, convirtiendo al maestro en una profesional con un compromiso para cambiar la sociedad. En la misma línea, Giroux (1990) señalaba la necesidad de que los maestros sean profesionales reflexivos. En consecuencia, el papel del maestro se complejizaba para ser entendido como un profesional crítico que toma decisiones, que reflexiona sobre su práctica, que tiene un compromiso con la realidad y cumple un rol político (Freire, 1975; Giroux, 1990; Thorton, 1991; Ross, 1994; Maestro, 2001).

Esta nueva concepción es especialmente importante para un profesor de historia y ciencias sociales por los temas que trata y la relación con la ciudadanía. Ross (1994) planteaba la importancia de que los maestros reconozcan la influencia de sus propias experiencias e ideas en su labor docente reconocer. Señalaba:

... reflective practice is uncovering the taken-for- granted elements in our everyday experience and making them the target of inquiry. In reflective practice, teaching and curriculum making become problematic situations. Critical examination of the intersection of language, social relations, and practice can provide insights into our work as teachers and uncover constraints that affect our approaches to and goals for social studies education³⁶. (Ross, 1994: 40 cit. por Pagès, 2012:7)

Ross reconoce la necesidad de reflexionar sobre el impacto de las propias experiencias en el ejercicio de la docencia. Diversas investigaciones han resaltado la necesidad de incentivar esta práctica reflexiva como parte de la formación inicial del profesorado (Ross, 1994; Pagès, 1994, 2007b, 2008, 2012; Bravo, 2002; Tutiaux–Guillon, 2003; Benejam, 2004; Schmidt y Braga, 2005; Santisteban, 2005; Pla, 2010; Pacievitch y Cerri, 2010; Cerri, 2011; Valencia, 2014).

Pla (2010) aborda el tema pero desde la perspectiva del currículo. Considera que la formación de los docentes responde a un currículo técnico, que deja de lado lo cultural y lo político, aspectos que entiende como fundamentales en la realidad del docente en el aula. Concuerta en que no se promueve la reflexión necesaria para tomar decisiones e intervenir para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Benejam (2000), Pagès (2000; 2012), Bravo (2002) y Avery (2010) coinciden en que los programas de formación de nuevos docentes deberían asumir el reto de formar docentes reflexivos. Pagès (2012) considera que la práctica reflexiva debería ser una de las finalidades de la formación de maestros. Esta además debería problematizar

³⁶ "... la práctica reflexiva es descubrir los elementos que se han tomado en cuenta en nuestra experiencia cotidiana y los convierte en el blanco de la investigación. En la práctica reflexiva, la enseñanza y la elaboración de planes de estudio se convierten en situaciones problemáticas. El examen crítico de la intersección del lenguaje, las relaciones sociales y la práctica puede proporcionar ideas sobre nuestro trabajo como maestros y descubrir las limitaciones que afectan nuestros enfoques y metas para la educación en estudios sociales." [Traducción propia]

los objetivos, analizar la dimensión social y política de los contenidos curriculares, y dar una dimensión ética a la enseñanza.

Así, desde el ámbito de la investigación se deja de entender al profesor como alguien que aplica o copia estrategias para transmitir conocimientos. El maestro pasa a ser concebido como un profesional con espíritu crítico que requiere una formación pedagógica para hacer comprensible lo que enseña, y con espíritu crítico reflexivo para tomar decisiones sobre lo que enseña y cómo lo hará. Este cambio debería reflejarse en la formación de los docentes.

Asimismo, este cambio en la concepción del maestro amplía los enfoques de las investigaciones sobre el profesorado, porque promueve indagaciones para conocer las creencias, representaciones e ideas de los maestros, y cómo estas influyen en las decisiones que toma y en sus prácticas docentes (Adler, 2008; Barton y Levstik, 2004).

3.2.2 Estilos docentes

Para los investigadores se ha producido un cambio en la conceptualización de la actividad docente, pero este no ha traído como consecuencia una transformación de las prácticas en aula (Wineburg, 2001; Bain, 2005; Pagès, 2007; 2008; VanSledright, 2011; Yogev, 2013; Pagès y Santisteban, 2014). La preocupación por cómo transformar las prácticas ha derivado en dos grandes líneas de estudio, una enfocada en el estudio de casos de maestros en ejercicio y otra centrada en la formación inicial del profesorado.

En el primer caso, diversos investigadores se han preocupado por identificar distintos modelos o tipos de prácticas docentes a partir de estudios de caso, y describirlos y compararlos (Evans, 1989; Seixas, 1993; Wineburg y Wilson, 1993; Barton y Levstik, 2004; Hess, 2009; VanSledright, 1997, 2011; Westhoff, 2012; Fogo, 2014, Villalón, 2014). Las investigaciones muestran que coexisten distintos tipos de docentes, principalmente entre los que se puede distinguir un grupo importante que mantiene la enseñanza enfocada en el recuerdo de hechos y datos, y una minoría dedicada al desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes (Seixas, 1993; Bain, 2011; Westhoff, 2012; Yogev, 2013; Villalón, 2014).

Sobre tipos de docentes, uno de los estudios más representativos es el de Evans (1989), quien propuso una tipología con cinco grupos de docentes de historia ("*narrador de historias*", "*historiador científico*", "*relativista*", "*filósofo cósmico*" y "*ecléctico*"). Más tarde, esa tipología inspiró el estudio de Van Sledright (1997) que se propuso comparar a "buenos profesores" correspondientes a tres categorías: "*narradores de historias*", "*historiador científico*" y al "*relativista*", concluyendo que en realidad ninguno era mejor.

Wineburg y Wilson (1993) también indagaron las características de un buen profesor como parte de un proyecto de evaluación con la Universidad de Stanford. Los investigadores describieron las prácticas de dos profesores tratando el mismo tema, pero con diferentes estilos de enseñanza, uno centrado en el docente y otro en el alumno. La investigación demostró que en estos estilos también había diferencias en la forma cómo entendían su rol docente, sus responsabilidades, las habilidades de sus alumnos, los temas a tratar y el enfoque pedagógico. Esta investigación permite concluir que no bastan cursos o propuestas de prácticas docentes más activas, sino que en realidad las propias creencias y representaciones de los profesores constituyen una fuerte resistencia para una transformación profunda en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

VanSledright (2011) y Fogo (2014) continúan en la línea de estudiar casos de docentes. Los investigadores ratifican la coexistencia de dos grandes modelos de docente, aquellos que se enfocan en la transmisión de conocimientos y aquellos que promueven la reflexión crítica y el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes. Esta coexistencia lleva a VanSledright (2011) a cuestionar el éxito de los proyectos de transformar la enseñanza de la historia para desarrollar el pensamiento histórico.

Para el caso francés, Nicole Tutiaux (2001) cuestiona si realmente se ha renovado la enseñanza. Muestra que, si bien se emplean fuentes, el profesor sigue siendo quien plantea preguntas y marca las interacciones con los alumnos. La participación de los estudiantes se mantiene limitada, sin dar un espacio para que expresen sus opiniones libremente. Se trata de una práctica en la que el conocimiento continúa en manos del

docente, cuya autoridad se basa en su capacidad de transmitirles "la verdad" (Tutiaux, 2001). En una investigación posterior la misma investigadora señala que los profesores también incluyen actividades prácticas o ejercicios, pero que estos no guardan relación con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Tutiaux, 2003). En síntesis, los trabajos de Tutiaux (2001, 2003) hacen evidente que algunos docentes declaran que desarrollan el pensamiento histórico en sus estudiantes; aunque, al investigar lo que ocurre en el aula se descubre que mantienen una clase expositiva en la que los estudiantes no tienen oportunidad expresar sus opiniones o reflexionar libremente. Este tipo de clases pueden acompañarse con alguna actividad para que los estudiantes realicen, pero que no necesariamente esta estimula su capacidad crítica.

Un ejemplo de estudios de caso en el que se analiza la reflexión crítica es el estudio de Hess (2009). La investigadora examina cómo manejaban tres profesores la controversia en el aula. Los resultados de la investigación ponen en evidencia, cómo las finalidades del profesor orientan la dinámica con la que el docente plantea sus clases. Así, en estos casos, hay una preocupación por desarrollar las habilidades de discusión sobre temas políticos y sociales, y por ello la clase se convierte en un espacio en el que se estimula la participación y discusión libre en los estudiantes. Estudios como el de Hess (2009) ratifican lo planteado por Shulman (1987), quien resaltaba la necesidad de entender qué creen los profesores que deben aprender sus estudiantes y cómo creen que deben enseñarlo.

La investigación de Martínez et al (2006) se propone identificar las características de un buen profesor de historia, pero desde la perspectiva de los alumnos. Establecen que:

... consideran buen profesor, con buenas habilidades didácticas, a los profesores que se implican más personalmente en la docencia, bien sea emocionalmente (caso de aquéllos que llegan a decir que *se emocionaba explicando*), bien sea en el nivel del trabajo (preparación de materiales, enlazar las clases como parte de un todo programado).

... un profesor debe saber suficiente [...] ser un pensador creativo en relación con la asignatura que imparte, [...] [y] con el modo de impartirla también. [...] los alumnos

valoran más al profesor si éste se implica como persona, personalmente, en su trabajo. No es un simple transmisor de conocimientos, ni siquiera de valores. [...]

Las referencias que tenemos de los recuerdos de los alumnos indican que el profesor puede «tener bien preparada la clase», pero genera aburrimiento y despierta una actitud de antipatía ante la historia. Es decir, el conocimiento de algunos profesores y sus creencias acerca de la historia importa más de lo que se puede pensar espontáneamente. (Martínez et al, 2006: 67-68)

Para los estudiantes un buen profesor de historia no debe ser aburrido, debe relacionar explícitamente el pasado con el presente, ser capaz de emocionarlos, ser creativo, saber lo suficiente y debe tener cercanía con sus estudiantes. El trabajo de Martínez et al. (2006) es muy importante en nuestra investigación porque uno de los aspectos que indagamos es cómo valoran a sus antiguos profesores de historia los futuros profesores.

Coincidimos con Armento (1991) en que los roles del maestro se han complejizado. El maestro de historia ya no solo transmite información objetiva (datos y hechos), sino que pasa a ser una figura que asume una postura crítica, que toma decisiones sobre lo que enseña, que se involucra en la política, que plantea controversias y que desarrolla en sus estudiantes niveles de pensamiento bastante más complejos que solo recordar información.

3.2.3 Decisiones sobre la enseñanza

Una pregunta central es cómo se toman las decisiones sobre la enseñanza. Las investigaciones revisadas presentan tres variables importantes en las decisiones que se toman: las finalidades, las presiones institucionales y las creencias y representaciones. En consecuencia, son también aspectos importantes en la investigación.

Respecto a las finalidades, investigadoras como Armento (1991; 2000), Adler (2008), Avery (2011) y Sáiz-Serrano y Muñoz i Gil (2014) coinciden en que un problema fundamental en el caso de los maestros en ejercicio y en los programas de formación inicial del profesorado es que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no son claras. Armento (1991) y Pendry (1990) señalaban en

los 90 que existía un debate entre aquellos que consideraban que el profesor de historia debe ser un transmisor de un conocimiento, y otros que planteaban que debía desarrollar habilidades. Por ello, unos se inclinaban por priorizar los contenidos y otros las habilidades.

Las presiones institucionales también influyen en las decisiones y en las verdaderas finalidades de un maestro, tal como señalan las investigaciones de Barton y Levstik (2004). Ellos indagan cómo funcionan las presiones institucionales y de la tradición en la escuela, tanto en maestros con cierta experiencia como en aquellos que recién se inician. Los investigadores precisan que partiendo de las finalidades es posible distinguir dos grupos de maestros, uno cuyo fin es cubrir el contenido establecido en el currículo y no perder el control de los estudiantes en el aula, y otro que se preocupa por la reflexión y el desarrollo del pensamiento histórico. El primer grupo promueve un aprendizaje memorístico de hechos inconexos y centran la enseñanza en el docente; mientras que el segundo, se enfoca en tareas más complejas, fomentan la discusión y centran la enseñanza en el alumno. En ese sentido, Barton y Levstik (2004) hacen evidente cómo la presión ejercida sobre el docente puede hacer que abandone su interés por desarrollar capacidades críticas para poder cubrir aquello que se le exige institucionalmente o que se asume como lo "correcto" en la cultura escolar. Levstik (2008) concluye que muchos maestros que se inician en la docencia no aplican los conocimientos y estrategias que han aprendido en su formación porque predomina su deseo de integrarse al sistema escolar. Entonces, evitan ir en contra de las prácticas tradicionales del sistema para ser aceptados por sus colegas, los padres de familia y las autoridades educativas.

Un problema en las investigaciones sería asumir que las finalidades que se declaran son exactamente las que realmente tiene el docente. Como indica Pagès, no se trata solo de recoger las finalidades que declaran los profesores, sino de investigar lo que hacen en clase y relacionarlo con las finalidades. Pagès (2012) nos alerta al respecto: Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. (Pagès, 2012:8)

Consideramos que un aspecto central para entender las razones por las que coexisten ambos tipos de docentes se encuentra en las finalidades de la enseñanza.

3.3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

Uno de los estudios pioneros sobre los planes de estudio de formación de maestros fue la tesis doctoral de Benejam (1986). La investigación evaluó el aporte tanto en la formación teórica como práctica de los programas en la formación de los profesores en España. El trabajo de Benejam (1986) ponía en evidencia que se abría una línea de investigación necesaria e importante en el contexto iberoamericano. En esta línea continuó también investigando Pagès (1993, 1997), quien se enfocó en las representaciones construidas por los futuros docentes como producto de su propia experiencia educativa, tanto escolar como universitaria.

Los hallazgos de esta línea de trabajo muestran que aún se requiere dar mayor atención a la investigación sobre la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. Como indica Pagès (2004), la inquietud por el tema ha aumentado, pero aún quedan muchas preguntas por resolver.

La preocupación por la formación inicial de los docentes de historia ha llevado tanto a instituciones como el Consejo de Europa y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), como a didactas a preocuparse por la formación inicial. Pagès (2004) analiza las propuestas institucionales del Consejo de Europa y de la OEI. Sobre los planteamientos del Consejo de Europa, señala que proponían mejorar la formación y el estatus profesional de los profesores de historia, promover investigaciones comparativas sobre los programas de formación del profesorado, promover la cooperación institucional para la formación de formadores, entre otras. En el caso de la OEI, Pagès (2004) indica que también ha intentado promover la posibilidad de una enseñanza que considere un pasado común que aliente los procesos de integración regional, y el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes, especialmente relacionadas con la naturaleza del conocimiento histórico. Sin embargo, Pagès (2004) concluye que estas propuestas institucionales no parecen haber impactado realmente en los programas de formación.

Para los especialistas en didáctica, la formación del profesorado ha sido un tema de reflexión. Se han discutido los problemas y planteado sugerencias sobre cómo mejorar la enseñanza en diversos países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Italia, España, Francia, Argentina, por mencionar algunos. Las investigaciones muestran que un aspecto central es la complejidad que tiene el rol docente actualmente y las exigencias para desarrollar aprendizajes más complejos en los estudiantes, y cómo estos retos son asumidos por los programas de formación inicial de docentes. Parte importante de estos desafíos son: el manejo del conocimiento disciplinar y pedagógico, la coherencia de los programas, y reconocer las representaciones y creencias de los estudiantes como temas que merecer reflexión.

3.3.1 Coherencia en los programas de formación

Respecto a los programas de formación inicial de maestros uno de los estudios más exhaustivos es el de Avery (2010). A partir de una amplia revisión de la literatura anglosajona sobre la formación del profesorado, esta autora concluye que los programas de formación del profesorado deberían cumplir con tres características:

- Primero, la coherencia en el marco conceptual que guía toda la propuesta de formación. Esta coherencia debe expresarse claramente en todos los cursos del programa y también en las experiencias prácticas.
- Segundo, la necesidad de una conexión clara entre la teoría y la práctica.
- Tercero, la importancia de establecer relaciones de colaboración entre las universidades y las escuelas, que permitan compartir conocimientos, investigaciones y responsabilidades en el diseño curricular y en el apoyo a los docentes.

Lo señalado por Avery (2010) coincide con otras investigaciones en las que también se concluye que uno de los problemas es la falta de coordinación entre la teoría y la práctica (Benejam, 1986, 2001; Pagès, 2000; Armento, 1991; 2000; Bravo, 2002; Levstik, 2008; Adler, 2008; Pagès y Sant, 2015). Como indica Benejam: "Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos pero no saben cómo ponerlos en práctica..."(2001:67). Esta desconexión genera inseguridad y lleva a que los nuevos maestros más bien repliquen aquellas formas de enseñar con la que les enseñaron (Pagès, 2000; Bravo, 2002).

Avery (2010) también destaca la necesidad de que los programas de formación docente requieran finalidades claras:

... nuestra tarea más fundamental al pensar en los programas del profesorado de ciencias sociales es identificar nuestra finalidad. Nuestros programas no pueden reflejar coherencia a menos que tengan un mayor sentido de la finalidad, una finalidad que refleje lo que creemos y valoramos, y ofrezca un camino para decisiones acerca de las experiencias que nosotros queremos que nuestros futuros profesores tengan en nuestros programas. [...] creo que en una democracia, el propósito principal de la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria es ayudar a los jóvenes a comprometerse en adoptar decisiones cuidadosas e inteligentes sobre el bien común [...] y que los programas de educación para el profesorado deberían preparar a los profesores para alcanzar esta finalidad. (Avery, 2010:349)

Este compromiso con la democracia y con el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes debería ser fundamental al pensar en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Por ello debería guiar la formación de los maestros y la práctica docente tal como concluyen las investigaciones y reflexiones de diversos especialistas en la didáctica de las ciencias sociales (Laville, 2003; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr, 2001; Hurst y Ross, 2000, Audigier, 2003), Pagès, 2003, 2007, 2011; García y Leduc, 2003; Lautier, 2003; Hess, 2009; Yogev, 2013).

La falta de coherencia entre el sistema educativo y la formación docente se expresa también en la relación entre las reformas curriculares y su impacto en la formación del profesorado. Los resultados de las investigaciones demuestran que las reformas no se reflejan en los programas de formación (Armento, 1991; Pagès, Estepa y Travé, 2000; López Facal, 2001; Bravo, 2002; Estepa, Calle y Sánchez, 2002; González, 2004; Benejam, 2004; Pagès, 2004; Adler, 2008). Como explica Bravo (2002) para el caso español:

... los cambios educativos pasan por las instituciones encargadas de formar los futuros profesores sin modificar sus programas, y en algunas ocasiones, a pesar de las advertencias y propuestas que desde los departamentos de didáctica se hacen al respecto (Bravo, 2002:58).

El problema central parece ser que las reformas curriculares olvidan los programas de formación docente, con lo cual los futuros maestros reciben una formación

desactualizada en relación con el currículo escolar, y también con las propuestas de los especialistas en didáctica de las ciencias sociales.

Por otro lado como indica Pagès:

...la preocupación por una buena relación entre formación disciplinar y formación pedagógica y didáctica junto con la preocupación por una, asimismo, buena relación de la teoría con la práctica, constituyen las principales agendas de trabajo de muchos didactas y la base de sus propuestas de formación. (Pagès, 2004:168)

La necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado ha llevado a la propuesta de algunas reformas -como lo fue en su momento la sustitución del Curso de Capacitación Pedagógica (CAP) por el Master de Formación del Profesorado de Secundaria en España-, o a la creación de agencias acreditadoras -como el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) en EEUU-. Pagès (2004) hace una revisión y análisis de las diversas reformas y programas para mejorar la formación del profesorado en Inglaterra, Francia, España y Estados Unidos. Concluye que el problema central es que en todos estos proyectos solo se evalúa "... el producto final y no informan, ni se preocupan, por el proceso de aprendizaje del oficio de profesor de historia" (Pagès, 2004: 168).

Una carencia importante en las investigaciones sobre los futuros docentes es la falta de estudios longitudinales, en los que se siga al maestro desde su formación en las prácticas hasta sus primeros años de ejercicio profesional. Este tipo de investigaciones como indica Avery (2010) tienen la ventaja que permiten evaluar los efectos de la formación del profesorado y sus reacciones frente a las presiones que el sistema escolar implica.

La formación de un maestro debe prepararlo no solo en el manejo de contenidos y en la comprensión de la epistemología de la historia, sino también para considerar el contexto escolar, las finalidades de su enseñanza, el valor que le otorga el contexto social e institucional educativo a lo que enseña. En palabras de Pagès:

La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en

qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (Pagès, 2004:157)

Las reflexiones de Pagès (2004) nos permiten sintetizar la complejidad en torno a la formación del profesorado que se ha mostrado a través de los hallazgos de las investigaciones revisadas. Asimismo, pone atención en un aspecto fundamental, que los profesores de historia y ciencias sociales tienen la responsabilidad de desarrollar la conciencia histórica de sus estudiantes, y con ello preparar a los jóvenes para que asuman un papel protagónico en el proceso histórico. En la conciencia histórica y la formación del profesorado nos centraremos más adelante.

3.3.2 La formación docente en el Perú

Para el caso peruano no hemos encontrado investigaciones específicas centradas en la formación inicial de los docentes de historia y ciencias sociales, más allá de la de Kapsoli (2001) que trataremos más adelante. Dadas las limitaciones, para aproximarnos al tema hemos revisado investigaciones generales sobre la formación del profesorado.

Cuenca (2003) establece que en el Perú se entiende que el maestro es el principal responsable de la calidad educativa en el país, pero a la vez su prestigio social ha disminuido. La profesión de maestro es atractiva principalmente para los estratos medio o medio bajos porque encuentran en ella estabilidad laboral, aunque muchas veces tengan que mantener dos trabajos para poder sostenerse.

Respecto a la formación inicial del docente, Cuenca y Portocarrero (2001) consideran que presenta serios vacíos metodológicos y conceptuales. No obstante los propios maestros valoran positivamente su formación:

Los hallazgos del estudio indican también una valoración positiva de su formación inicial y, en gran medida, de la capacitación que han recibido. Este hecho nos permitiría afirmar que el tema vocacional no es un problema para el magisterio nacional; por el contrario, es una fortaleza que debería ser mucho mejor aprovechada. (Cuenca y Portocarrero, 2001:51).

El tema vocacional es un aspecto importante y valioso, pero es necesario destacar que parte del problema de la formación inicial de maestros es que esta es muy variada. Por un lado, se encuentran las universidades y por otro los Institutos Superiores Tecnológicos (ISP). De acuerdo a Ames (2008), las universidades ubicadas en capitales regionales son las instituciones con más prestigio en la formación de docentes. En cambio, los ISP no mantienen relaciones con las universidades, pero constituyen la oferta educativa que más ha aumentado para la formación inicial de docentes.

Ames (2008) realizó un estudio sobre los maestros en formación enfocándose en observar la dinámica en las aulas de algunos ISP. En relación con el plan de estudios, Ames (2008) plantea que repiten una estructura escolar, sin cursos electivos, con horarios rígidos, uso de uniformes, formaciones los lunes, y una decoración con frases y motivos infantiles en las aulas. La investigadora indica que la dinámica de la clase se caracteriza por mantener un modelo tradicional, centrado en el maestro que se complementa con una serie de actividades participativas grupales y con preguntas a los estudiantes, aunque no necesariamente se consideran sus respuestas. En relación con los contenidos se observa que carecen de profundidad, se enfatiza el recuerdo de datos y hechos, y las descripciones. No se tiene contactos con libros, sino que solo se emplean separatas que son resúmenes preparados por los profesores que sintetizan la información y la simplifican (Ames, 2008).

Sobre los ISP, Saavedra (2004) considera que la formación es poco exigente. Resalta que no ofrecen una preparación adecuada para su desempeño profesional, especialmente porque no promueven profesores reflexivos que entiendan su labor como un actor del cambio social y responsable de la formación de las nuevas generaciones del país.

Kapsoli (2001) realiza un estudio enfocado en las contribuciones más representativas de algunos historiadores en el Perú y complementa sus reflexiones con una encuesta que aplicó a estudiantes de cinco universidades nacionales³⁷ de la carrera de educación secundaria en la especialidad de historia. La encuesta se aplicó a 224 jóvenes. La investigación revisa la definición de historiografía y una serie de preguntas generales sobre nombres de historiadores que recuerdan o valoración de la historiografía. En todos los casos parece que se trata de preguntas con respuestas para marcar, de manera que los encuestados no pueden dar otras opiniones que las que el investigador propone³⁸ Kapsoli (2001) no incluye una ejemplar del cuestionario en el artículo. Además, la investigación no se ratifica con entrevistas u otros instrumentos. De esta investigación, nos interesan algunas conclusiones. Primero, Kapsoli concluye que los futuros docentes se identifican más con el materialismo histórico y con el estructuralismo, lo cual le permite concluir que: ...en las universidades públicas no se ha perdido la conciencia crítica a pesar del avasallamiento de ideologías adormecedoras y los intentos de despolitización de la sociedad. (2001: 85-86)

Indaga también cuál creen que debe ser la actitud del historiador ante el poder político. Encuentra que un 42% cree que debe criticarlo y un 25.9%, transformarlo. En lo concerniente a obras de historiadores que más recuerda el más mencionado es Waldemar Espinoza³⁹ con 7.6%, aunque un 44.6% opta por marcar "No sabe / no opina". Como héroe fundamental del país destacan Grau (33.5%) y en segundo lugar Túpac Amaru (11.6%). Como el personaje que no debería figurar en la historia del Perú aparecen "Colonial" (18.3%) y Francisco Pizarro (12.1%); como época más

³⁷ Kapsoli aplicó la encuesta en la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Huacho (al norte de Lima), Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco (sierra central), San Agustín de Arequipa (sierra sur), Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta" de Lima y San Marcos de Lima. Solo esta última coincide con la investigación realizada en esta tesis.

³⁸ El diseño de las afirmaciones dadas como alternativas es bastante cerrado. Por ejemplo, sobre nuevos paradigmas propone estas tres posibles respuestas:

La historiografía de fin de siglo, en comparación con la de los '60 y '70, está generando nuevos consensos o paradigmas.

Es positivo el cambio de paradigmas.

Cree que el espíritu de escuela será necesario para la historiografía del nuevo siglo."

(Kapsoli, 2001:85)

Ante estas afirmaciones los participantes solo pueden responder "si", "no" o "no sabe / no opina".

³⁹ Se mencionan dos obras Espinoza, *Modo de producción de los incas* y *Los Incas*.

importante, Prehispánico (27.7%) e independencia (13.8%), y como época más dramática, colonial (18.3%), la Guerra con Chile (15.6%) y la "crisis actual" (12.5%). Observamos que los resultados no distinguen entre los centros de estudio, se asume una homogeneidad en las respuestas que no es acorde a lo que otros trabajos plantean al estudiar las ideas sobre el pasado peruano de profesores y estudiantes. Incluso no se presenta el cuestionario, lo cual dificulta la evaluación.

Por otra parte, el estudio de Kapsoli (2001) es duramente criticado por Drinot (2005) quien señala:

... esta encuesta nos revela tanto sobre la persona que la diseñó como sobre los que la contestaron. En efecto, tanto la selección de preguntas como las respuestas (y, quizás más preocupante, los comentarios de Kapsoli) son sumamente reveladores y deprimentes. [...] Pocos historiadores, creo, compartirían la conclusión de Kapsoli [...] las respuestas reflejan, en parte, los problemas conocidos que enfrentan las universidades públicas producto de presupuestos escuetos, lo que impide la compra regular de nuevos libros. Pero también refleja el hecho que muchos profesores de historia hacen poco por incorporar nuevas perspectivas historiográficas o actualizar las currículas. (Drinot, 2005:28)

Para Drinot (2005), la formación que estarían recibiendo los futuros profesores, partiendo de lo recogido por la encuesta de Kapsoli (2001), requiere una renovación historiográfica. Asimismo, opina sobre la conciencia histórica que se promueve, lo cual revisaremos más adelante en este mismo capítulo.

Como se puede concluir a partir de estos pocos estudios sobre la formación de los maestros en el Perú, las condiciones no parecen las más adecuadas para el desarrollo de un profesional reflexivo, crítico y que tome decisiones sobre la enseñanza. Tampoco parece encontrarse evidencia de una formación disciplinar sólida y menos aún de una reflexión epistemológica sobre la disciplina. En ese sentido, esta tesis busca profundizar y aportar a comprender la formación de los maestros de historia y ciencias sociales al centrarse en el caso de dos universidades muy importantes en el Perú, tal como veremos.

3.3.3 La importancia de las Representaciones en la formación de los maestros

Las investigaciones de Armento (1991), Shaver (2001) y Adler (2008) resaltaban la necesidad de explorar las creencias de los docentes y futuros docentes, y analizar su influencia en la enseñanza. Adler (2008) relaciona la complejidad que implica ser profesor con las representaciones como aspectos fundamentales en el momento que toma decisiones sobre la enseñanza:

At the heart of the conception of teachers as decision makers, is the conception that teachers' knowledge, thinking, beliefs, and attitudes affect how teachers make sense of events and the contexts of their work. Further, it is assumed that teachers' knowledge, beliefs, thinking, and attitudes serve as the basis for the decisions they make about their practice and student learning. (Adler, 2008:340)⁴⁰

Armento (1996) se interesa también por los maestros en formación, pues considera que las creencias y representaciones funcionan como filtros que seleccionan la información y por lo tanto influirían en el aprendizaje de los futuros maestros y también en su labor docente.

Así, se inicia un línea de investigación centrada en estudiar las creencias y representaciones de los estudiantes de pedagogía en historia y ciencia sociales en la que se discute su origen, impacto y posibilidades de transformarlas (Armento, 1991; Bravo, 2002; Bain, 2006; VanSledright, 2011; Jara, 2012; Pagès, 2012; Valencia, Villalón y Pagès, 2012; Valencia, 2013; Guimaraes, 2012; Fogo, 2014; Jara y Ertola, 2015; Pagès y Sant, 2015).

Como se observa, existe una línea de investigación que se pregunta por las representaciones de los maestros y su influencia en la enseñanza. Para esta investigación nos interesan los trabajos que se enfocan en los maestros en formación, que se preguntan por las representaciones que traen y cómo los programas de formación inicial impactan en dichas representaciones.

⁴⁰ "En el corazón de la concepción de los docentes como quienes toman decisiones, está la concepción de que el conocimiento, el pensamiento, las creencias y las actitudes de los maestros afectan la forma en que los maestros comprenden los acontecimientos y los contextos de su trabajo." [Traducción propia]

En el caso de España, uno de los primeros trabajos es el de Pagès (1997), quien enfatiza la necesidad de investigar cómo influyen los programas de formación del profesorado en la construcción de las representaciones. Afortunadamente, el interés por investigar las representaciones de los docentes en formación ha ido en aumento. El tema de las representaciones ha motivado una serie de tesis doctorales centradas en la formación inicial de maestros, especialmente en la UAB tal como muestran los trabajos de Bravo (2000), Riera (2004), Llobet (2005), Santisteban (2005), Coudannes (2013), Hernández (2013) y Valencia (2014). En la misma línea se han desarrollado una serie de investigaciones que exploran las representaciones de los futuros maestros sobre la enseñanza de la historia, sobre los saberes propios de las ciencias sociales, sobre la historia como disciplina, sobre las representaciones sociales en relación con la ciudadanía, y sobre la historia reciente (Pagès, 1997, 2000, 2002, 2004, 2008, 2011, 2012; Jara, 2010, 2012; Pagès y Pacievithch, 2011; Valencia, Villalón, Pagés, 2012; Valencia, 2013; Pagès y Sant, 2015; Jara y Ertola, 2015). Todos estos trabajos han aportado a la comprensión del origen, las características, la resistencia y posibilidades de cambio de las representaciones de aquellos jóvenes que llegan para formarse como profesores de historia y ciencias sociales.

Audigier (1987), Pagès (1997), Thorton (1992), Armento (1996) y Avery (2010) proponen una relación entre el origen de las representaciones sociales de los futuros maestros y su propia experiencia como alumnos de cursos de ciencias sociales en distintos niveles de su formación escolar. Durante los años en la escuela los jóvenes construirían una representación de la disciplina y sobre los saberes que esta implica. Según aclara Avery (2010), los profesores de historia de los futuros maestros habrían dejado una huella en estos jóvenes. Esta conclusión coincide con la planteada por la investigación de Valencia, Villalón y Pagès (2012) para el caso de los maestros en formación en la USACH. Ellos proponen que las representaciones son producto de la enseñanza recibida en la educación secundaria y que los profesores más significativos en su formación escolar constituían una influencia muy importante, pues incluso les sirven de modelo.

Por su parte, Pagès (1997) resalta la importancia de indagar la influencia de la experiencia de la formación universitaria en las representaciones, no solo del

conocimiento sino de las implicancias del ejercicio de la profesión como maestro. El propio Pagès (2000), posteriormente, agrega que las representaciones también serían producto de la influencia de las representaciones que recogen de su familia, su comunidad o su entorno. En ese sentido coincide con lo propuesto por Barton (2004, 2008), Wineburg y otros (2007) y Guimaraes (2012) que dan importancia al contexto social en la construcción de las representaciones.

Una de las preguntas centrales en esta línea de investigación es qué tan capaz es la formación inicial de maestros de transformar las representaciones que traen. Las investigaciones de Quinquer y Gatell (1996) y de Zeichener (1999), mostraron que para los programas de formación inicial docente era difícil cambiar las creencias y actitudes de los futuros profesores. Por ejemplo, Bravo (2002) investigó el impacto sobre las representaciones de dos programas de formación -Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y en el máster de formación del profesorado- (Bravo, 2002). La investigadora concluye que los estudiantes que cursaron el master tienen más posibilidades de cambiar sus representaciones que aquellos que recibieron la formación de la CAP.

En respuesta a la resistencia de las representaciones al cambio, se empieza a indagar de qué manera los programas de formación inicial pueden modificar las representaciones y creencias con las que llegan sus estudiantes. Las investigaciones proponen que es necesario que los maestros en formación tomen conciencia sobre sus representaciones. Asimismo, que los profesores encargados de la formación también las consideren y especialmente que promuevan la reflexión sobre ellas (Armento, 1996; Benejam, 2001; Bravo, 2002; Pagès, 2000; Adler, 2008; Valencia, Villalón, Pagés, 2012). Los estudios coinciden en señalar que si las representaciones no se reconocen y no son motivo de reflexión, se convierten en barreras para los aprendizajes y el desarrollo de la enseñanza (Pagès, 2000). Como dice Bravo (2002):

... el análisis de las ideas previas y de sus posibles modificaciones es el principio y fin del proceso de formación. [...]

Reconocer la imagen que los alumnos de profesor tienen de la profesión y de la tarea de enseñar, es un paso fundamental para el desarrollo de los programas de formación y para la transformación de nuestros sistemas educativos." (Bravo, 2002:72-73)

En la búsqueda de referentes de investigación, como hemos visto, se han identificado trabajos sobre las representaciones y la formación de maestros de historia y ciencias sociales en Chile, Colombia, Argentina y España. No hemos encontrado ninguna investigación en el Perú que se centre en las representaciones de los profesores y futuros maestros de ciencias sociales e historia. Sin embargo, si hemos identificado las investigaciones que abordan las ideas o visiones de los docentes sobre el pasado peruano, que trataremos más adelante (Portocarrero y Oliart, 1989; Cosamalón, Silva, y Espinoza, 2009; Cosamalón, 2012; Eguren y De Belaúnde, 2012; Espinoza, 2014).

La investigación de Gustavo Valencia (2013) es un ejemplo de cómo las representaciones sociales de los futuros maestros se expresan en la educación para la ciudadanía. El trabajo se centró en el caso de un grupo de profesores en formación del último año de una universidad pública colombiana. Se enfocó en cómo estas representaciones se reflejaban en las clases de práctica que debían realizar. Los hallazgos del trabajo muestran posturas sobre la enseñanza que van desde una perspectiva práctica hasta una crítica. Valencia resalta que la gran mayoría se encontraba en un "sincretismo" entre una tradición y otra. En relación con el sentido de la ciudadanía, tampoco había un acuerdo, pues se identifican desde representaciones que entienden la ciudadanía como formar un espíritu crítico en los estudiantes hasta otras que reflejan conceptos más tradicionales como las normas de urbanidad. En sus recomendaciones destaca la necesidad de que los futuros maestros entiendan que la enseñanza de las ciencias sociales debe abordarse desde una perspectiva analítica y no en transmitir contenidos. En relación con las prácticas, una de las conclusiones más importantes es que en aquellos centros de práctica donde se les permitía más libertad y autonomía a los futuros profesores, ellos y ellas diseñaban clases con una perspectiva más crítica. Este último hallazgo ratifica la importancia de la cultura de la escuela en el desempeño de los futuros profesores.

En Argentina, Jara (2012) investigó las representaciones en relación con la historia reciente en el caso de los estudiantes del profesorado del primer año de la Universidad Nacional de Comahue. Las conclusiones demostraron que para los estudiantes del profesorado, la enseñanza de la historia reciente es importante porque

la relacionan con la posibilidad del cambio social. No obstante, la formación que reciben sobre la historia reciente es insuficiente, tanto historiográfica como pedagógicamente. En consecuencia, su visión de esta época está marcada principalmente por sus propias representaciones y muestra una serie de confusiones. Por ejemplo, no tienen criterios claros para identificar los hechos con la historia reciente, ni tienen una formación para tratarla en el aula. Igualmente, predomina una linealidad cronológica al presentar los acontecimientos, no siendo capaces de relacionar los acontecimientos de su propia vida con los procesos históricos. Por otra parte, a partir de la observación de las prácticas, Jara concluye que las finalidades de la enseñanza de la Historia

... se inscriben en perspectivas críticas de la enseñanza y de su función social... [pero las prácticas] ... son rutinarias porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje [...] predomina más la explicación (interpretación) del profesor-practicante que la participación del grupo clase" (2012:21).

Estos resultados llevan a Jara (2012) a afirmar que las representaciones escolares de la enseñanza y el aprendizaje son más fuertes que las que corresponderían a las señaladas cuando expresan las finalidades.

Valencia, Villalón y Pagés (2012) tratan el caso de las representaciones sociales de estudiantes que ingresan a pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Ellos concluyen que las representaciones de los estudiantes presentan características distintas dependiendo de la dimensión que aborden. Así, las relacionadas a los fines de la disciplina

... se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo real y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. (Valencia, Villalón y Pagés, 2012:86).

Los investigadores concluyen que en ese sentido predomina la dimensión política. Esta se complementa con las representaciones que tienen sobre la teoría y la metodología propia de las ciencias sociales y la historia, que confirman que valoran el trabajo con fuentes, la indagación y "...el desarrollo de habilidades que permitan

la aproximación crítica a la realidad social."(Valencia, Villalón y Pagés, 2012: 86). Destacan que solo trabajando con las representaciones que han construido se podrán desarrollar "... conocimientos sólidos desde un punto de vista científico" (Valencia, Villalón y Pagés, 2012: 62).

En España, la investigación de Pagès y Sant (2015) se enfocó en el caso de un grupo de estudiantes del máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria y bachillerato de historia, geografía y ciencias sociales. Se concentraron en las representaciones en relación con las finalidades, los contenidos y a los protagonistas de los hechos. La investigación concluyó que los futuros docentes dan poco valor a las finalidades de la enseñanza al pensarla más allá del ámbito escolar. El trabajo mostró también que sus propios recuerdos de su experiencia escolar tienen mucho peso al tomar decisiones sobre la enseñanza y los contenidos. Los investigadores comprobaron que los contenidos no se actualizan y que no hay una reflexión sobre los protagonistas del pasado en relación con el presente y las experiencias de sus estudiantes.

Esta revisión de investigaciones nos lleva a estar de acuerdo con Pagès cuando señala la importancia de que:

... los futuros profesionales tengan consciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son ideas muy bien trabadas y muy resistentes al cambio. Se trata de [...] trabajar con ellas y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas. (Pagès, 2004:173)

Es decir, ratifican la necesidad de conocer las representaciones de los futuros profesores desde el inicio de su formación y trabajar con ellas durante todo el proceso, haciéndolos conscientes de su existencia y promoviendo la reflexión continua sobre su validez e impacto en la enseñanza.

3.4 PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LOS FUTUROS MAESTROS

En el caso del pensamiento histórico, Plá y Pagès (2014) muestran que la investigación sobre el tema se ha desarrollado en los últimos años, pero aún sabemos muy poco sobre pensamiento histórico de los futuros maestros y cómo se plantea su desarrollo en los programas de formación del profesorado. Las investigaciones sobre pensamiento histórico muestran una importante influencia de lo planteado por Lee (1987, 1993, 1996, 1998, 2004) en sus diferentes trabajos. Los trabajos de Lee, Ashby (2000), Wineburg (2001), Lévesque (2008), Seixas (1993; 2004; 2013) y el Grupo GREDICS (Pagès, 2008; Santisteban, 2000; Santisteban, 2010; Santisteban, González; Pagès, 2010) han aportado a la comprensión del pensamiento histórico, discutiendo aspectos teóricos, así como las características identificadas en distintos grupos investigados, tal como comentamos en el capítulo anterior. No obstante, la mayoría de investigaciones se han enfocado en el pensamiento histórico de los estudiantes escolares y, en segundo lugar, en las prácticas docentes.

En relación con los jóvenes escolares, las investigaciones demuestran sus dificultades para; a) comprender que la historia es una interpretación de los hechos, b) manejar diversas interpretaciones sobre un mismo hecho, c) comprender las diversas perspectivas, d) el cambio y la continuidad, y e) construir explicaciones causales (Angvik, Magne y Bodo Von Borries, 1997; Kölbl, y Straub, 2001; Barton, 2001; Lee, y Ashby, 2000; Wineburg, 2000; Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Cercadillo, 2004; Lee, 2002; Pla, 2005; Fink, y Heimberg, 2006; Barca, 2007; Barton, 2008; Schmitdt, y Barca, 2009; Carretero, y González, 2010; Chapman, 2014). Las conclusiones de estos trabajos muestran que para la mayoría de alumnos y alumnas la historia se asocia con la transmisión de conocimientos por el maestro y que el pensamiento histórico y la capacidad crítica no se desarrollan. Estos trabajos son importantes referentes para comparar y discutir los hallazgos en relación con los futuros docentes de esta tesis.

3.4.1 Maestros de historia y conocimiento disciplinar

Al referirse al conocimiento de los estudiantes que concluían su formación como profesores de historia y ciencias sociales, Avery indicaba:

Los estudios sugieren que los candidatos a profesores a menudo tienen nociones muy limitadas de historia, ciudadanía, geografía [...] y economía (Avery, 2010:340).

Sin embargo, el problema de la falta de conocimientos no parece limitarse a que los estudiantes del profesorado en historia y ciencias sociales desconozcan los contenidos propios de las disciplinas sociales. Como indica Audigier

La formación inicial se centra casi exclusivamente en la transmisión de los resultados de los trabajos de los historiadores y geógrafos. Ignora cualquier reflexión epistemológica [...] los docentes disponen de pocas herramientas intelectuales para proseguir eficazmente su formación cuando han empezado a desempeñar su oficio...(Audigier, 2001:118)

Se trata de un vacío en la comprensión de la construcción del conocimiento histórico, pues no se comprende qué implica la investigación histórica y cómo se producen esos conocimientos que enseñan.

Para McDiarmid y Vinten-Johansen (2000) la distancia entre los historiadores y los maestros de historia constituye un problema central en la formación del profesorado. Los investigadores señalan que los historiadores no consideraban a los docentes sus pares, pues creen que no comprenden la naturaleza de la investigación histórica. Así, cuestionan la solidez de su formación tanto en el campo historiográfico como epistemológico.

Esta percepción coincide con la de varios historiadores sobre los profesores de historia en el Perú. Diversos historiadores han publicado una serie de ensayos que muestran una preocupación por esta distancia entre la producción historiográfica y la escuela peruana. Se cuestiona que la “versión escolar” de la historia mantenga conocimientos muchas veces superados que transmiten una visión del pasado uniforme y que no recoja las investigaciones sobre otros aspectos del pasado que no sean solo la historia política (Walker, 2003; Ruiz, 2009; Rodríguez Crespo, 1998; Morán, 2009; Rodríguez, 2009; Torres, 2010). Sin embargo, es necesario aclarar que muchos de estos ensayos no se apoyan en una investigación exhaustiva del contenido de los textos escolares, ni en observación de clases, ni en entrevistas a alumnos,

tampoco demuestran conocer los contenidos de los programas de formación de maestros.

La investigación de Jara (2012) sobre la historia reciente y los profesores en formación, demuestra que los futuros profesores no han tenido un acercamiento a las publicaciones sobre la historia reciente argentina. Sus conocimientos son bastante generales y poco actualizados.

En el caso peruano, como ya mencionamos, no hemos encontrado estudios sobre los programas de formación inicial, pero sí uno sobre Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), organizado por el Ministerio de Educación (Perú) en la especialización de Historia, Geografía y Economía, diseñado e implementado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (Historia para Maestros, 2015). Esta investigación analiza la distancia entre historiadores y profesores de historia, y la voluntad de los profesores por acortarla. La pesquisa recogió información sobre la percepción de 116 docentes participantes sobre el impacto del programa en su manejo del conocimiento histórico. La investigación concluye que un impacto positivo del programa ha sido en acercar las nuevas perspectivas historiográficas a los docentes. De igual modo, los resultados muestran que además del libro escolar, el programa aproximó a los docentes a otros recursos, principalmente internet para elaborar los contenidos de sus clases. Los investigadores concluyen que en realidad se puede cuestionar que exista una distancia tan grande entre la producción historiográfica y los maestros, especialmente porque desde la perspectiva de los profesores de historia hay un interés en acercarse a los historiadores.

La enseñanza requiere conocimientos disciplinares consistentes, pero una formación histórica sólida no es suficiente para la enseñanza. VanSledright (1996) estudia el caso de un profesor de secundaria con experiencia y con un doctorado en historia. Este maestro tenía una buena formación disciplinar, entendía muy bien las implicancias de la construcción del conocimiento histórico y manejaba diversas perspectivas historiográficas. Sin embargo, al momento de trabajar con sus alumnos estos conocimientos disciplinares y epistemológicos no se veían reflejados, pues trataba las fuentes y el libro de texto sin analizar que se trataba de interpretaciones.

VanSledright (1996) concluye que por más que el docente entendiese la naturaleza del conocimiento histórico no lo problematizaba con sus estudiantes. Esta investigación muestra que se puede tener la formación de una disciplina pero no necesariamente se sabe cómo enseñarla, ratificando lo planteado por Shulman (1986).

Este caso, nos muestra que la enseñanza de la historia no depende solo del conocimiento disciplinar del docente. El desarrollo del pensamiento histórico es fundamental, pero se requieren de una formación para fomentar su desarrollo en los que serán sus estudiantes. Más adelante retomaremos las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y los maestros en formación.

3.4.2 Habilidades del pensamiento histórico

Para Armento (1991) una de las líneas de investigación prioritarias se enfoca en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los maestros de estudios sociales cumplan con las finalidades y objetivos de la enseñanza escolar. Al respecto, Adler (1991) concluye que en la formación inicial de los maestros se requiere enfatizar el aprendizaje de los conocimientos y las habilidades propias de los estudios sociales. Las investigaciones proponen la existencia de un problema en el manejo conceptual y de información, y una falta de comprensión de la naturaleza del conocimiento histórico en la formación inicial de los docentes. Al respecto Armento se plantea varias preguntas válidas sobre el tema:

Are multiple interpretations compared, analyzed? What role does the teacher-preparation program play in the development of teachers' knowledge of the nature of social knowledge? Do teachers themselves question social knowledge and do teachers encourage students to question the sources and accuracy of data? [...]

... we know very little about the most effective ways of empowering social studies teachers with the knowledge, critical thinking skills, and attitudes they need in order to facilitate these attributes in students. (Armento, 1991:192-193)⁴¹

⁴¹ "¿Se comparan múltiples interpretaciones, se analizan? ¿Qué papel juega el programa de preparación de maestros en el desarrollo del conocimiento del maestro sobre la naturaleza del conocimiento social? ¿Los maestros mismos se cuestionan el conocimiento social y los

En la misma línea sobre el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes del profesorado en historia y ciencias sociales, Adler señala que "The failure of teacher - preparation programs to prepare teachers who can teach their students critical thinking skills are noted by several authors"⁴² (1991:210).

Pagès (2004) también plantea algunas preguntas sobre el perfil profesional del profesorado:

...una parte de este perfil viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria? (Pagès, 2004:156)

Son dos problemas centrales, si la formación de los futuros profesores les permite entender la naturaleza del conocimiento histórico y desarrolla habilidades del pensamiento histórico en ellos y ellas; y si los capacita para desarrollar estas habilidades en los estudiantes que tendrán en sus aulas. En ambas líneas se perfilan los trabajos encontrados (Wineburg, 1991; Wilson y Wineburg, 1993; Yeager y Davis, 1996; VanSledright, 1996; Yaeger, 1997; Seixas, 1998; Haussler-Bohan y Davies, 1998; Tutiaux, 2001; Barton y Levstik, 2004; Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007; Levstik, 2008; Pla, 2010; Pacievitch y Cerri, 2010; Westhoff, 2012; Pagès, 2012; Pacievitch y Sabongi, 2013; Yogev, 2013; Fogo, 2014; VanSledright y Reddy, 2014).

A partir de sus investigaciones, Wilson y Wineburg (1993), Yeager (1997), Seixas (1998), VanSledright (1996; 2010) y VanSledright y Reddy (2014) consideran que

profesores alientan a los estudiantes para cuestionar las fuentes y la exactitud de los datos? [...]

...sabemos muy poco acerca de las maneras más efectivas de empoderar a los maestros de estudios sociales con el conocimiento, las habilidades de pensamiento crítico y las actitudes que necesitan para facilitar estos atributos en los estudiantes." " [Traducción propia]

⁴² "... que no faltan las críticas, ni tampoco hay escasez en cuanto a lo que la educación de maestros de estudios sociales debe ser y debe lograr. [...] El fracaso de los programas de preparación de maestros para formar a maestros que pueden enseñar a sus estudiantes habilidades de pensamiento crítico es señalado por varios autores." [Traducción propia]

uno de los mayores problemas es que los estudiantes del profesorado no entienden la naturaleza del conocimiento histórico, no comprenden las implicancias de las distintas perspectivas ni el uso de las fuentes. Por ello, concluyen que muchos no son capaces de desarrollar el pensamiento histórico. En muchos casos, los futuros docentes consideran que desarrollar el pensamiento histórico implica solo el uso de fuentes. La investigación de Yeager (1997) distinguió tres grupos: uno para el cual pensamiento histórico se limitaba a usar fuentes y comprenderlas; otro que incorpora actividades con fuentes dependiendo qué tan maduros consideren a su grupo de estudiantes; solo un grupo reducido diseña actividades destinadas a desarrollar diversos aspectos que componen el pensamiento histórico. Seixas (1998) arribó también a resultados similares en su investigación, pues encontró que en sus prácticas los futuros profesores presentaban una serie de problemas al enfrentar a sus estudiantes a fuentes primarias (desde mala selección de fuentes hasta preguntas inadecuadas). El mismo problema con el manejo de fuentes fue reportado en la investigación de VanSledright (2010).

Barton y Levstik (2004) coinciden en afirmar que muchos estudiantes del profesorado en historia y ciencias sociales no comprenden la naturaleza del conocimiento histórico, ni su carácter interpretativo, ni el uso de las fuentes, ni la diversidad de perspectivas. La falta de manejo epistemológico de la historia constituiría un problema central observado tanto en profesores en ejercicio como en estudiantes del profesorado. Los investigadores concluyen que si bien el conocimiento sólido de la historia y la pedagogía son necesarios para que un profesor desarrolle el pensamiento histórico de sus estudiantes, ambos no son suficientes para asegurar que lo haga. A toda la preparación se antepone la presión de cubrir todos los temas del currículo y no perder el control de la clase, pues consideran que estos factores son esenciales para ser aceptados en la escuela y para su desarrollo profesional.

La necesidad de formar a los docentes para el desarrollo del pensamiento histórico ha llevado a reforzar los cursos sobre metodología de la historia y las investigaciones sobre el uso de fuentes. Por ejemplo, VanSledright y Reddy (2014) realizan un estudio exploratorio con 18 profesores en formación intentando cambiar su comprensión sobre la epistemología de la historia y abordando aspectos del

pensamiento histórico. Los resultados demuestran que algunos logran cambiar sus creencias epistémicas, mientras que otras permanecen inalterables. En parte explican las razones del cambio en la cantidad de oportunidades que se les dio a los participantes para involucrarse con el pensamiento histórico. Consideran que a más oportunidades, las posibilidades de desarrollo serán mayores.

También se han realizado estudios comparativos para identificar las diferencias entre maestros en ejercicio, estudiantes para profesor de historia y ciencias sociales, y alumnos de la secundaria (Levstik, 2008). El estudio de Levstik comparó la relevancia ("*historical significance*") que dan a los hechos históricos 48 estudiantes de 5 a 8vo grado, 20 estudiantes del profesorado en historia y 12 profesores con un año o más de servicio. La investigación demostró que mientras los profesores y futuros profesores escogen siempre imágenes referentes a hechos que reflejan la historia oficial de Estados Unidos, los estudiantes escolares escogen imágenes que no necesariamente son parte de la historia oficial. Esta diferencia lleva a Levstik (2008) a plantear la necesidad de formar a los futuros profesores en el análisis crítico del currículum y en el trabajo con las diferentes perspectivas de los estudiantes en la escuela.

Levstik (2008) considera que es necesario tratar en los programas de formación inicial de docentes las formas cómo el conocimiento sobre el pasado se construye, se transmite, distorsiona, politiza y usa. Además, de prepararlos para afrontar las distintas perspectivas sobre el pasado que traen los estudiantes a una clase. El pensamiento histórico permite manejar diversas interpretaciones y versiones del pasado. Esta habilidad es muy importante para los futuros profesores que se desenvuelvan en contextos en los que ha habido un conflicto, ya sea racial, étnico o nacional. Se plantea el problema de cómo el pensamiento histórico y la conciencia histórica permiten manejarse en versiones disímiles e integrar perspectivas en conflicto (Cerri, y Amézola, 2007; Cerri, y Amézola, 2010; Garriga, Pappier, y Morrás, 2010; Bain, 2005; Barton, y McCully, 2009; Létourneau, y Moisan, 2004; Wineburg, Mosborg, Porat, Duncan, 2007; Epstein, 1998; Seixas, 1993; Barton, 2001).

Según Adler (2008) un docente de ciencias sociales en Estados Unidos afronta un alto nivel de exigencia, no solo porque se trata de desarrollar niveles más altos de pensamiento, sino también porque debe adaptar la enseñanza a una diversidad de alumnos y alumnas. Como han demostrado diversas investigaciones, los docentes deben manejar a estudiantes de contextos distintos con sus diversas representaciones y discursos sobre el pasado (Adler, 2008; Levstik y Barton, 2008; Epstein, 2009). En ese sentido, Levstik plantea que un país multicultural como EEUU hay una serie de historias alternativas que se transmiten a través de la familia, medios culturales o asociaciones religiosas, museos, material visual, en el espacio público. Señala que este tipo de situaciones hace que los profesores muchas veces tengan que enfrentar un debate en el aula entre los distintos relatos del pasado.

El planteamiento de Levstik es también válido para un país como el Perú, caracterizado por su multiculturalidad. En el caso peruano, las investigaciones señalan que los textos escolares y el discurso histórico escolar transmiten una imagen homogénea del Perú (Walker, 2003; Ruiz, 2009; Valle y Valdivia, 2016). Se trata de una perspectiva urbana y limeña, centrada en los gobernantes, que asume que todo el país enfrentó los distintos procesos históricos de la misma manera, con la misma postura y desde un contexto similar, lo cual, tal como han demostrado los estudios de historia regional, es incorrecto. El problema planteado es que se niega la posibilidad de construir en la escuela una mirada más heterogénea del pasado peruano, que recoja mejor no solo las diferencias regionales sino también a los diversos sectores sociales, económicos, políticos y culturales. Por eso se sintetiza la historia escolar como una versión centralista, elitista y limeña que debe memorizarse y no comprenderse o reflexionarse (Walker, 2003; Ruiz, 2009). En ese sentido, no se han encontrado investigaciones que aborden cómo los maestros y futuros maestros peruanos entienden esta heterogeneidad y de qué manera creen que pueden tratarla en el aula.

Asimismo, el reto de enfrentar distintas perspectivas sobre el pasado es todavía más complejo cuando se trata de temas de historia reciente. En estos casos las investigaciones demuestran que la situación del maestro se torna aún más compleja porque visiones en conflictos se encuentran en el aula y el manejo de la controversia

se convierte en un verdadero reto. Dada la importancia del tema, le dedicaremos un subcapítulo más adelante.

Desde el punto de vista del pensamiento histórico, una pregunta central en las investigaciones sobre el profesorado y los futuros profesores es si han desarrollado la capacidad de entender y dialogar con las diversas perspectivas sobre el pasado, sea lejano o reciente. Desde lo pedagógico, podemos preguntarnos, si se les ha formado para trabajar con diversas perspectivas, muchas de ellas en conflicto, en el aula. Ambos serían temas fundamentales en la formación docente, tal como indica Avery (2010):

... el aprendizaje de los estudiantes a profesores para entender las perspectivas de sus estudiantes, y el aprendizaje de los estudiantes de secundaria para entender las perspectivas de sus compañeros, así como las diversas perspectivas que vienen a tratar temas sociales y políticos a lo largo culturas y de la historia. (Avery, 2010:348)

Según Pla (2010), el profesor de historia y sus estudiantes configuran varios discursos históricos en el aula que construyen significaciones sobre el pasado. Esa relación entre estudiantes y maestros, implica una serie de retos de los que muchas veces los maestros no son conscientes. A la luz de todo ello, deberíamos formularnos la siguiente pregunta: ¿en qué medida la formación inicial de los docentes los prepara para las situaciones complejas que afrontan los docentes en el aula?. Las conclusiones de las investigaciones citadas nos permiten pensar que la preparación no es la adecuada y que la formación de maestros debe prepararlos para trabajar con diversas perspectivas.

Para el caso del Perú, no se encontraron investigaciones que aborden el pensamiento histórico de los futuros docentes. Solo se identificó la investigación de Valle y Frisancho (2014) que trata cómo entiende un grupo de docentes algunas competencias relacionadas al pensamiento histórico (manejo de fuentes, causalidad, temporalidad, reflexión crítica). Esta investigación demuestra que los docentes no proponen actividades que desarrollen estas competencias en sus estudiantes sino que mantienen un clase expositiva centrada en sí mismos.

En síntesis, las investigaciones nos muestran, como indica Pagès, que:

Uno de los principales problemas de la enseñanza de la historia escolar consiste, precisamente, en las dificultades para que al alumnado se le enseñe historia a partir del conocimiento de diferentes interpretaciones de un mismo hecho. [...] Solo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Solo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro. (Pagès, 2012: 12)

La pregunta central es si estas habilidades del pensamiento histórico se desarrollan durante la formación inicial de los docentes y si tienen la formación pedagógica para desarrollarlas en los y las jóvenes que sean sus alumnos en la escuela.

3.4.3 Desarrollar el pensamiento histórico en el aula

Por otra parte, los resultados de algunas investigaciones demuestran que algunos programas de formación inicial del profesorado logran mejorar la comprensión de la naturaleza de la historia de los futuros maestros. Sin embargo, también evidencian que esta formación no se traslada a las prácticas de los futuros profesores (Fehn y Koeppen, 1998 citados por Avery, 2010; Yeager, 1997). Yeager (1997) plantea que pese a tratar el pensamiento histórico, los futuros docentes no lograron desarrollar actividades que incentiven el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes en sus prácticas. Para Yeager (1997), esto demostraría que los futuros maestros no tienen claro qué implica el desarrollo del pensamiento histórico. Consideramos que quizás se trata también de un problema de falta de claridad en las finalidades de la enseñanza como hemos mencionado anteriormente.

Parece que los maestros pueden comprender el pensamiento histórico y haber desarrollado habilidades propias de este, pero no necesariamente saber cómo llevarlas a la práctica con sus estudiantes, tal como demostró la investigación de VanSledright (1996).

Una investigación reciente hecha por Fogo (2014) plantea una cuestión diferente. Estudia el caso de 26 profesores expertos y contrasta sus prácticas con las propuestas

sobre el pensamiento histórico de Lee (2004) y Morton y Seixas (2013). Encuentra mucha cercanía con los planteamientos teóricos en la forma cómo se plantean preguntas históricas, en el manejo de evidencia y en el modelado en la redacción de temas históricos. Sin embargo, Fogo (2014) reconoce que estas prácticas no son propias de todos los docentes, sino que se trata de un grupo especial que se alejan de la enseñanza tradicional y que más bien tienen lo que denomina una "forma ambiciosa de enseñar" (Fogo, 2014:153). El investigador coincide en proponer como recomendación estudiar cómo estas habilidades se desarrollan en los programas de formación de profesores. Considera que es necesario preguntarse:

What are [...] the relationships between subject matter knowledge, knowledge of students, and the use of different teaching practices?
... new curriculum and instructional tools are necessary to increase the utility of these practice titles and definitions for teachers and teachers educators. Such work involves creating opportunities for pre-service and in-service teachers to see examples of enacted practice through video, in clinical classrooms or modeled by colleagues, teacher educators, coaches or professional development instructors. (Fogo, 2014:179)⁴³

En síntesis, plantea la necesidad de modelos que muestren cómo desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes.

3. 5. LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y LOS FUTUROS DOCENTES

En una primera búsqueda de literatura sobre conciencia histórica encontramos que las investigaciones se enfocan principalmente en los jóvenes, especialmente en los últimos años de la escuela. Los trabajos apuntan en cómo emplean el conocimiento histórico, su vínculo con la identidad y las relaciones entre pasado, presente y futuro.

En esta tesis nos centramos en los futuros maestros, pero conocer algunos de los principales hallazgos sobre los jóvenes nos permite hacer algunas comparaciones en

⁴³ ¿Cuáles son [...] las relaciones entre el conocimiento de la materia, el conocimiento de los estudiantes y el uso de diferentes prácticas de enseñanza?

... son necesarios nuevos programas de estudio y herramientas de instrucción para aumentar la utilidad de estos títulos de práctica y definiciones para los maestros y los educadores docentes. Este trabajo implica la creación de oportunidades para que los maestros en servicio puedan ver ejemplos de práctica ejemplares a través del video, en aulas clínicas o modelados por colegas, educadores de maestros, guías o instructores de desarrollo profesional. (Fogo, 2014: 179) [Traducción propia]

la discusión. Además, no debemos olvidar que, antes de ser estudiantes del profesorado en historia y ciencias sociales, los futuros profesores fueron alumnos de una escuela en la que aprendieron historia y ciencias sociales. Y, como hemos visto, esa experiencia marca en mucho sus representaciones, por lo tanto es probable que suceda lo mismo con la conciencia histórica. Como señalan VanSledright y Reddy (2014) es poco probable que los estudiantes de los primeros años de los programas de formación del profesorado hayan podido generar en corto tiempo cambios epistemológicos en aspectos complejos, por lo tanto es probable mantengan la conciencia histórica que desarrollaron previamente.

3.5.1. Delineando la investigación sobre conciencia histórica

En relación con la conciencia histórica de los jóvenes, uno de los proyectos más importantes y ambicioso es “*Youth and history a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*”, que recopiló 31,000 cuestionarios en 25 países (Youth and History, 1997). Este proyecto tuvo gran influencia en otras investigaciones como las Borries (1995) que buscan una perspectiva transcultural para entender la conciencia histórica o la de Wasserman (2007) en Sudáfrica. También influyó en América Latina en el proyecto “Los jóvenes frente a la historia” para Brasil, Argentina y Uruguay (Cerri, y Amézola, 2010).

En el ámbito Latinoamericano, un trabajo interesante es el de Sánchez (2002). La investigación se realizó en el Distrito Federal, ciudad de México, y abarca una población desde 15 hasta mayores de 60 años. En total fueron encuestadas 808 personas, de las cuales solo un 26% tiene estudios profesionales. El trabajo de Sánchez (2002) relaciona directamente la historia que se enseña con la formación de la conciencia histórica que identifica en esta población. Su investigación concluye que la historia es entendida como un conjunto de acontecimientos, fechas y nombres. Plantea también que la enseñanza de la historia en la escuela tiene con finalidad el desarrollo de la identidad, que se termina identificando con ciertas figuras "emblemáticas" del pasado mexicano.

Sánchez (2002) señala que el docente:

... produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social. [...]

... el *historiador-que-enseña*, no es plenamente consciente del concepto de la historia que transmite... (Sánchez, 2002:45)

De acuerdo a lo que Sánchez (2002) existe una responsabilidad directa entre la forma cómo se enseña la historia y la construcción de la conciencia histórica. Es decir, las dificultades que encuentra para establecer las relaciones del pasado con el presente y para que comprendan la "... responsabilidad del sujeto histórico en la construcción del futuro." (Sánchez, 2002:248). Reconoce también que los medios de comunicación influyen en la construcción de las distintas visiones del pasado.

Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan (2007) realizaron una investigación importante que no se enfocó solo en jóvenes, sino en quince familias de Estados Unidos que fueron monitoreadas durante dos años y medio. El objetivo de la investigación fue conocer las relaciones e influencias en la construcción de la conciencia histórica entre la familia, la comunidad, la escuela y la cultura popular. Su propuesta es realizar un estudio intergeneracional y por ello trabajaron con familias completas, intentado detectar qué "historias" o relatos se transmiten de una generación a otra y cuáles se pierden. El tema se centró en la Guerra de Vietnam. Wineburg et al (2007) concluyen que el currículum cultural (*cultural curriculum*) es más influyente en la gente joven que los libros de texto. Los investigadores establecen que en este currículum cultural pueden aparecer versiones diversas y hasta contradictorias, pero cuando varias afirman lo mismo, esta idea es aceptada sin cuestionamientos ni necesidad de mayor justificación.

Despite endless concerns one hears nowadays over fractured identities, the death of the nation-state, and imagined communities, the responses of these youngsters suggest that a common national narrative is alive, well, and in constant state of re-creation. [...]

Yet engaging this cultural curriculum in the educational enterprise -getting students to think about the history that does and does not seep into their cultural pores - offers schools a way to make a unique contribution to

students' understanding, not merely to duplicate what students already know.⁴⁴ (Wineburg et al, 2007:70-71)

Como vemos, el estudio de Wineburg et al (2007) destaca la importancia de promover la reflexión en los estudiantes entre aquello que saben y aquello que los textos o el maestro señala sobre el tema. Se trata de suscitar en ellos el análisis sobre los orígenes de sus conocimientos, ideas o representaciones, de contrastarlos con la información y narración que se les ofrece, evaluar los argumentos y evidencias de cada uno.

3.5.2. Relaciones entre pasado, presente y futuro

Dentro de las investigaciones encontradas sobre estudiantes, nos parece importante destacar el estudio de Kolb y Straub (2001) porque los sujetos de estudio son alumnos de un Gymnasium⁴⁵ muy cercanos en edad al grupo que se está investigando en esta tesis. Se trata de un grupo bien informado y con un alto nivel académico. Los investigadores concluyen que se trata de un grupo de jóvenes con un alto nivel de desarrollo del pensamiento histórico, especialmente si son comparados con los hallazgos en otros sujetos de la misma edad. En relación con la conciencia histórica, comprenden el pasado como una época distinta al presente, marcada por una distancia en la que las formas de vida ("*Lebensformen*") eran distintas. Tienen claro la existencia de un proceso en el que se producen cambios y en el que se identifican permanencias que nos llevan hasta el presente. En relación con los temas que les interesan, rebelan preocupación por la historia de la gente común. Finalmente, son capaces de evaluar la información que reciben y emplean criterios relacionados con precisión histórica al señalar que confían en una determinada investigación (Kölbl, y Straub, 2001).

⁴⁴ "A pesar de las inquietudes sin fin que uno oye hoy en día sobre las identidades fracturadas, la muerte del Estado-nación, y las comunidades imaginadas, las respuestas de estos jóvenes sugieren que una narrativa nacional común está viva, bien, y en estado constante de recreación. [...]"

Sin embargo, la participación de este currículum cultural en la empresa educativa -incentivar a los estudiantes a pensar en la historia que se filtra y la que no a través de cultura- les ofrece a las escuelas una oportunidad de hacer una contribución a la comprensión de los estudiantes y no solo meramente duplicar lo que los estudiantes ya conocen." [Traducción propia]

⁴⁵ El nivel más alto de educación secundaria en Alemania que es requerido para seguir estudios universitarios. Se trata de un grupo que pertenece a una "élite" en la educación alemana.

Las investigaciones enfocadas en la conciencia histórica demuestran las dificultades para asociar el pasado, el presente y el futuro. Por ejemplo, el estudio sobre historia latinoamericana en Brasil observa que más de la mitad recurre al pasado para explicar el presente, pero que solo una minoría ven al pasado la capacidad de orientar la vida práctica (Pirola y Dias Sabino, 2011). El artículo de Schmidt ratifica el valor de la historia para interpretar la realidad y entenderse a sí mismos como parte de la historia, pero también muestra las dificultades para vincularla al futuro (Schmidt, 2005). Sánchez (2002) encuentra que la población que investigó indica que la historia permite entender el presente, pero que no es capaz de identificar con claridad esos vínculos temporales, ni los procesos que llevan al presente.

Por otra parte, las investigaciones analizan también cómo valoran los jóvenes el pasado y cómo lo emplean en la construcción de la identidad. Dos estudios que se centran en la construcción de la identidad sudafricana son el de Van Beek (2000) y el de Wasserman (2007). Van Beek (2000) intenta identificar las opiniones y actitudes de un grupo de jóvenes de diversos orígenes en relación a la "nueva" Sudáfrica, posterior al Apartheid. Las conclusiones de Van Beek (2000) muestran que la mayoría de jóvenes consideran que la historia se relaciona con el presente porque permite evitar cometer los mismos errores. Asimismo, el trabajo evidencia que se ha producido un cambio, la mayoría ya no entiende al país como formado por distintos grupos, sino más bien hay una identificación de la "nación sudafricana" y con la herencia cultural sudafricana como factor de unión. Una de las figuras que simbolizan esta identidad es Mandela. De igual forma, se remontan a la época del Apartheid para explicar la situación política del país en el presente. Al preguntar qué aspectos del pasado más han cambiado en el presente resaltan las condiciones de vida, la ciencia y tecnología, y la educación; mientras que los que han cambiado menos serían la mentalidad (valores, expectativas, sentimientos), las estructuras socioeconómicas y los aspectos raciales (prejuicios, inequidades, relaciones interraciales).

El estudio de Wasserman (2007) se enfoca solo en el caso de los afrikáners, quienes añoran la época anterior al fin del Apartheid, pues no se sienten parte de la actual Sudáfrica, aunque reconocen los aspectos positivos en términos políticos y

económicos (Wasserman, 2007). Algo similar ocurre con el caso de los francófonos en Quebec, quienes evocan melancólicamente el pasado y ven la creciente importancia del sector anglófono en Canadá en el presente con cierta resignación (Létourneau y Moisan, 2004).

Las investigaciones analizan las relaciones temporales, los vínculos del pasado con el presente y cómo todo ello impacta en la visión que construyen del futuro. En relación con la valoración del futuro, se observa que en la mayoría de investigaciones predomina entre los jóvenes una visión positiva para su nación (Barton, 2001; Barca, 2007; Schmitdt y Barca, 2009).

Al vincular los tres marcos temporales, se observa la influencia del pasado en la visión que construyen del futuro. La investigación de Barton (2001) evidenció que en los jóvenes estadounidenses predomina una visión de progreso para su país, apoyada en la tradición del espíritu de emprendimiento e inventiva del pueblo norteamericano. En el caso de Portugal, Barca (2007) encuentra que el principal mensaje de los jóvenes sobre la narrativa histórica nacional es optimista por las conquistas logradas, especialmente por la democracia y la derrota de la dictadura de Salazar que dominó el pasado. El estudio comparativo entre Portugal y Brasil ratifica los hallazgos para el caso portugués, mientras que para el caso brasileño, expresa una esperanza positiva del futuro. El futuro se asocia con tener acceso a un trabajo, tener derecho a educación y salud; es decir con un cambio y una mejor en relación con el pasado. El futuro se asocia con la idea de una participación conjunta para construir uno de los mejores países del mundo, ya que Brasil es entendido como un país con un gran potencial (Schmitdt y Barca, 2009). Otro estudio sobre Brasil (Pirola da Conceição y Dias Sabino, 2011) concluye que los brasileros están muy orgullosos de las dimensiones de su país y las asocian con un gran potencial a futuro que sería un aspecto esencial en el optimismo registrado en la investigación.

En Argentina, las investigaciones de Garriga, Pappier y Morrás (2010) también reportan en los jóvenes una mirada optimista sobre el futuro en lo referente a sus familiares, a posibilidades laborales y a la democracia, pues ven como cerrada la posibilidad de una dictadura. Sin embargo, consideran que el conflicto será una variable que se mantendrá en el futuro.

Wasserman (2007), Schmidt y Barca (2009), Cerri y Amézola (2010) y Pirola da Conceição y Dias Sabino (2011) también interpelan sobre el futuro, no con una visión nacional o personal, sino más bien global. En ese sentido, encuentran que los jóvenes son menos optimistas cuando piensan en el futuro a nivel global. Si bien hay una tendencia general a resaltar el progreso tecnológico como algo positivo, consideran que ciertos problemas globales se mantendrán e incluso podrían empeorar, tal es el caso de los conflictos étnicos, del terrorismo, de los problemas ambientales y de la sobrepoblación. Todos estos aspectos generan una visión negativa del futuro mundial (Barca, 2009; Cerri y Amézola, 2010; Schmidt, 2005; Schmitdt y Barca, 2009; Wasserman, 2007).

Finalmente, los estudios revisados reflejan también una valoración de los sistemas políticos como la democracia y la dictadura. En general, se observa una valoración positiva de la democracia, y negativa de la dictadura. La democracia se asocia con libertad, mientras que la dictadura con la represión (Barca, 2009; Cerri y Amézola, 2010; Schmidt, 2005; Garriga, Pappier y Morrás, 2010).

Una investigación importante es la de Pacievitch y Sabongi (2013). Esta investigación se centra en analizar la conciencia histórica y las utopías políticas y educacionales de un grupo de maestros en Barcelona y San Pablo. La investigación muestra que los profesores critican el presente y consideran como una finalidad de su labor docente: "... a tarefa do professor de História articula o passado ensinado aos desafios do presente [...] pensando as vivencias futuras dos jovens." ⁴⁶ (Pacievitch y Sabongi, 2013: 499). A su vez, los profesores declaran valorar la democracia y considerar que en ese sentido tienen la misión de formar alumnos críticos y autónomos. La pregunta que nos deja la investigación es cómo se formó esta conciencia histórica, es decir que tanto influyeron los programas de formación del profesorado en esta. Además, observamos que desarrollar la conciencia histórica de sus estudiantes está muy presente en las finalidades de la enseñanza. Una de las conclusiones más importantes de esta investigación es que la formación ideal del docente tanto en San Pablo como en Barcelona debe ser capaz de cambiar las

⁴⁶ "... la tarea del profesor de historia articula el pasado, enseña los desafíos del presente [...] pensando en las futuras vivencias de los jóvenes." [Traducción propia]

perspectivas de los futuros docentes, formando un profesional reflexivo y crítico, y tengan un compromiso con la sociedad para formar un mundo mejor.

Coudannes (2014) investiga el desarrollo de la conciencia histórica de un grupo de futuros docentes de historia de la Universidad Nacional del Litoral en Argentina. Encuentra que los futuros docentes son capaces de distanciarse del pasado y reconocer la diferencia con el presente. A su vez, reconocen su propia historicidad y pueden interpretar el presente y proyectar el futuro. A partir del estudio de caso, Coudannes concluye que "... las fuentes de la conciencia histórica estarían ubicadas en las fronteras de la universidad con la sociedad..." (2014:67). En relación a la formación inicial de los maestros concluye que es necesario prestar mayor atención al tiempo histórico, a las creencias sobre el pasado, el presente y el futuro, y a la conceptualización del cambio. Considera necesario introducir temas de actualidad, con diversas posturas y debatir sobre estos. Se trataría de problematizar más los contenidos y promover la reflexión crítica a lo largo de la formación (Coudannes, 2014).

3.5.3. La "idea crítica del Perú" y la relación entre el pasado, el presente y el futuro.

En el caso peruano, no se ha investigado desde la perspectiva teórica de la conciencia histórica, pero sí desde la visión que se tiene del pasado y del presente del país. El estudio más importante es el de Portocarrero y Oliart (1989), este abarcó 59 escuelas de todas las regiones del país. Examinaron textos escolares y recogieron las opiniones de profesores y alumnos, a través de entrevistas. En total, se recogió la opinión de 68 docentes y 1690 alumnos del último año de la educación secundaria. El estudio indagó sobre la imagen del pasado que transmiten los maestros, y la visión de la historia del Perú de los jóvenes. Concluyen que predominaba lo que los investigadores denominaron "una idea crítica del Perú" que estaba formada por una serie de representaciones del pasado que permitían construir una interpretación muy vinculada a la realidad del Perú de los años 80's.

En la narración histórica predominaba el abuso, la injusticia, la victimización, y los proyectos y oportunidades frustradas. En este discurso, el Imperio Inca constituía la "edad dorada" de la historia nacional. Los Incas representaban una sociedad justa, equitativa y autónoma, que fue destruida con la conquista española. De allí en

adelante, se iniciaría un periodo de la historia peruana marcado por el abuso, la miseria, el fracaso y la falta de espíritu nacional. Bajo esta perspectiva, el Perú es representado como un país con abundantes riquezas naturales que históricamente no han sido aprovechadas para el beneficio de su población, sino que han sido explotadas por el imperialismo extranjero. Los responsables históricos de esta situación de pobreza y atraso nacional serían los gobernantes, quienes no supieron proteger los intereses nacionales frente al poder foráneo. Así, este discurso histórico nacionalista invitaba a defender lo peruano, tanto de la explotación extranjera como de la alienación. Se convertía, principalmente, en un discurso alternativo para enfrentar a la historia oficial criolla y occidental, carente de conflictos (Portocarrero y Oliart, 1989).

Desde la perspectiva de los maestros, "la idea crítica del Perú" encajaba bien porque se adaptaba a las interpretaciones marxistas simplificadas, muy populares en las facultades de educación en aquellos años. Según Portocarrero y Oliart (1989), se trataba de interpretaciones que explicaban la historia peruana en base a dos ideas: primero, la motivación económica como aspecto central en las acciones, y segundo, la lucha de clases, como motor de la historia. Así, se construye una interpretación del pasado que fácilmente era acogida por los estudiantes y los maestros -muchos de ellos pertenecientes a sectores populares-. Esta transmitía una explicación simple del pasado que fácilmente permitía entender la situación de crisis que vivía el Perú en los 80. Se mezclaba la idea del país en manos extranjeras y el desinterés por el bienestar de los sectores populares como los responsables del retraso del país y la crisis; al mismo tiempo la idealización de la sociedad inca y el mensaje nacionalista se convertían en referentes que daban cierta esperanza (Portocarrero y Oliart, 1989).

Los resultados de la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) mostraban que la visión integradora, nacionalista, enfocada en gobernantes y héroes de la historia oficial escolar no era la que prevalecía ni en alumnos ni en profesores. Evidentemente, el estudio dio inicio al debate. Las conclusiones de Portocarrero y Oliart abrieron el debate. Algunos autores coinciden en el predominio de la visión crítica, aunque no realicen estudios de campo y se centren solo en una revisión de los textos escolares. Tal es el caso de Burga (1993) quien planteaba que la historia escolar mostraba dos modelos, el de los éxitos europeos completamente contrapuesto

al de la historia peruana marcada por los fracasos. Así, la historia escolar en realidad recogía la memoria del bien perdido y de las ocasiones desperdiciadas. En la misma línea, el historiador Walker (2009) identifica la existencia de una visión negativa de la historia nacional o ucronía (de lo que no fue) que atribuye los fracasos a la clase dominantes. Esta idea es apoyada por Ruiz (2009) para quien esta visión crítica no se traduciría en los textos escolares. Ruiz (2009) y Walker (2009) consideran que los textos escolares presentan una imagen de la historia patria homogénea, centrada en grandes hombres y con una perspectiva centralista limeña que deja de lado a una gran mayoría de peruanos y peruanas que no se sienten representados.

En respuesta a la idea crítica, reaccionaron algunos historiadores que la encontraban dañina y que atentaba contra la unidad nacional. Enfatizan la necesidad de combatirla y fortalecer la identidad y la integración a través de la enseñanza escolar (De La Puente, 1998; Blanco y Hurtado, 2003).

Jesús Cosamalón (2009) lideró un grupo de investigación para indagar sobre la percepción de profesores y alumnos de dos escuelas públicas limeñas sobre la Independencia del Perú. Los jóvenes mostraron una visión optimista del presente y del futuro del Perú, y una lectura positiva de la historia nacional (Cosamalón y Espinoza, 2009; Espinoza, 2013). El estudio concluye que las ideas de los estudiantes sobre la independencia se acercan más a la propuesta historiográfica nacionalista que a la "idea crítica del Perú" reportada en la investigación de Portocarrero y Oliart (1989).

Espinoza (2013) -que fue parte del equipo de investigación de Cosamalón- señala que el nacionalismo y una visión positiva caracterizaron su visión del pasado y del presente. Pero a diferencia de lo reportado por Portocarrero y Oliart (1989), la visión del futuro es más bien optimista. En la interpretación de los estudiantes sobre la independencia, los abusos y el sufrimiento cohesionan a los peruanos para enfrentar al dominio español. Así, la Independencia se asocia con la construcción de la comunidad nacional.

Desde la perspectiva de la psicología social, Rottenbacher (2010) identifica en los profesores de la escuela pública limeña una imagen positiva de la historia peruana.

Indaga la relación entre la identidad nacional y la valoración de los personajes y eventos de la historia nacional. Encuentra que los personajes históricos se valoran más positivamente que los hechos. Así concluye que la identidad nacional se vincula de forma positiva a estos personajes históricos.

El 2005 Eguren y De Belaúnde (2012) realizaron una investigación en tres escuelas públicas ayacuchanas y tres limeñas. El objetivo era conocer los "sentidos colectivos sobre el Perú [...] [y] ¿Cómo influye lo anterior en las relaciones que se establecen entre la sociedad y el Estado" (2012:6). Este trabajo revisó la vigencia de la "idea crítica del Perú" planteada por Portocarrero y Oliart entre docentes y estudiantes.

Los resultados muestran que entre los maestros ayacuchanos y limeños permanece la idea del Perú como un país con una gran riqueza que se expresa en sus recursos naturales, y su diversidad biológica y cultural. Igualmente, se mantiene la visión de la dependencia de otros países y de la mala gestión de los gobernantes, siendo ambos factores causantes de la desigualdad. Esta desigualdad también sería consecuencia del centralismo limeño. En esta interpretación la corrupción y la desconfianza son nuevos elementos que se agregan a la interpretación del país. Como solución a estos problemas, en Ayacucho se plantea una mejor redistribución de la riqueza y una recuperación de las leyes incaicas⁴⁷. Mientras que en Lima se cree que la falta de identidad nacional sería un problema central a solucionar (Eguren y De Belaúnde, 2012).

Otra diferencia entre la interpretación en Ayacucho y en Lima, es que los ayacuchanos presentan una visión del Perú como un país dividido por sus diferencias socioeconómicas, marcado por la discriminación de Lima a otras regiones. Explican lo sucedido como consecuencia de la dependencia que se inició con la conquista española (Eguren y De Belaúnde, 2012).

Una divergencia entre maestros y alumnos, es que los primeros valoran la diversidad cultural como un elemento central en las riquezas del país. En ambos casos, los

⁴⁷ Estas leyes incaicas supuestamente eran *ama sua* (no seas ladrón), *ama qella* (no seas perezoso) y *ama llulla* (no seas mentiroso).

maestros consideran fundamental revertir la crisis de valores del país, y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria (Eguren y De Belaúnde, 2012).

En comparación con los hallazgos de Portocarrero y Oliart (1989), el estudio de Eguren y De Belaúnde (2012) identifica dos nuevas concepciones que explican el presente: la corrupción y la desconfianza tanto de las autoridades como entre los mismos peruanos.

Por otro lado, el trabajo de Drinot (2005) aborda el tema de la conciencia histórica centrándose en la historiografía. Pese a que no pretendemos entrar en discusiones historiográficas, la propuesta de Drinot (2005) interpela a la escuela porque considera que es el espacio en que se reproduce esta conciencia histórica. El investigador trata el caso de los maestros en formación a partir del estudio de Kapsoli (2001) y señala que los estudiantes del profesorado en historia son parte de esa gran mayoría de peruanos con una conciencia histórica esquizofrénica. Cuando se refiere a conciencia histórica esquizofrénica explica que:

... la esquizofrenia [...] caracteriza la conciencia histórica peruana. [...] Esta conciencia histórica esquizofrénica es producto de que la mayoría de peruanos se ve expuesta a dos metanarrativas sumamente contradictorias y simplistas que tiene poco que ver con la historiografía que hoy en día producen historiadores peruanos y extranjeros. [...] Quiero sugerir que algo semejante a una identidad historiográfica está germinando [...] es en parte producto de un diálogo con la revolución historiográfica de los años setenta [...] la Nueva Historia. En las últimas décadas [...] los historiadores han empezado a reescribir la historia peruana y a producir una versión del pasado que, al superar las antiguas versiones maniqueas, está proporcionando uno de los elementos claves para la construcción de una conciencia histórica colectiva más justa e incluyente. Sin embargo, [...] no ha podido influir de manera sustantiva en la conciencia histórica de la mayoría de los peruanos (Drinot, 2005:5)

Para Drinot esta conciencia histórica esquizofrénica se mantiene en la mayoría porque los maestros son formados con una historiografía añeja, simplificada y sin reflexionar sobre las contradicciones en las que recaen los discursos de sus propios

docentes. Los futuros maestros reproducen una visión "... simplista y maniquea del pasado que incorpora elementos tanto de la perspectiva tradicional nacionalista como de la idea crítica..." (2005:29). Así, la versión que estos futuros docentes manejan se caracterizaría por ser dogmática y reunir en uno dos "metanarrativas" opuestas, la tradicional nacionalista y la "idea crítica". Precisamente, con esas narrativas contrapuestas y simplificadas interpretan el presente y el pasado (Drinot, 2005).

3.6 EL RETO DE LA HISTORIA RECIENTE

La mayoría de investigaciones en las que se aborda la enseñanza de la historia reciente se centran en situaciones traumáticas y violentas. En el caso de América Latina, se trata de gobiernos dictatoriales o de conflictos internos que generaron gran número de víctimas y dan pie a posturas encontradas. En el caso peruano, las preocupaciones se han centrado en el Conflicto Armado Interno (CAI) (1980-2000). Se considera tanto la acción de Sendero Luminoso, del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, como la de las fuerzas del orden y la situación de la sociedad civil.

En relación con la historia reciente y los futuros docentes de historia solo hemos encontrado una investigación, la de Jara (2012), la de Amézola y Gárriga (2009) y la tesis de González (2008) presentada en la UAB. Estas investigaciones coinciden en que los futuros docentes no han sido preparados para abordar temas de historia reciente en el aula. Consideran que los programas de formación docente no tratan los contenidos de la historia reciente, ni ofrecen material suficiente. Tampoco los capacitan para enfrentar relatos en conflicto o situaciones comprometedoras. Según Jara (2012), los estudiantes para profesores de historia no tienen criterios para ubicar los acontecimientos históricos dentro de la historia reciente. Es decir no hay límites temporales claros.

Jara (2012) destaca también que no tienen acceso a bibliografía específica, ni tratan a profundidad los debates historiográficos sobre ese periodo. Si bien los futuros profesores reconocen que es una etapa importante de enseñar, esta necesidad responde más a sus propias inquietudes y a que consideran que es una época importante a tratar para el desarrollo de la ciudadanía. Por ello, González sintetiza la problemática de la historia reciente como un contenido:

...**perturbador** para la escuela -tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias-; **inquietante** para la historia como disciplina escolar -más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes [...]; **nulo** en la formación de muchos profesores que tuvieron que hacerse cargo de enseñar y conmemorar algo para lo que no habían sido preparados [...]; **contradictorio** en algún momento de la normativa educativa se contrapuso a la demanda de olvido en pos de la reconciliación nacional [...]; **huérfano** de referencias bibliográficas [...] **incómodo**, porque continúa abierto, porque exige tomar posición, porque nos interpela... (González, 2014:20)

La mayoría de investigaciones encontradas se refieren a docentes con experiencia y demuestran que ellos tampoco están capacitados para tratar estos temas. Al igual que lo reportado por Jara (2012) carecen de material bibliográfico, de conocimientos profundos sobre el tema y más aún no tiene la preparación pedagógica para discutir en clase temas que consideran riesgosos. A continuación revisamos brevemente los resultados de investigaciones referidas a maestros en ejercicio, las cuales nos pueden dar pistas importantes de lo que puede significar la historia reciente para un futuro docente de historia y ciencias sociales.

Amézola (2011) considera que un problema fundamental en la enseñanza de la historia reciente es su desactualización en relación con las investigaciones. Observa que los maestros no están actualizados y carecen de bibliografía que les ordene el tema, lo cual lleva a que transmitan conocimientos estereotipados, manipulados y poco significativos para los estudiantes. Una situación similar fue observada por la investigación de Valle y Frisancho (2015) en Ayacucho (Perú), pues los docentes de la escuela secundaria estudiada reclamaban poder emplear un texto cuya autoridad para tratar el CAI sea incuestionable. Ellos no consideraban que el informe resumido de la CVR cumpliera esa labor.

La investigación de Magendzo y Toledo (2009) en Chile, demostró que los profesores argumentan que no trabajan mucho el tema de los Derechos Humanos y el "Régimen militar y transición a la democracia" por la carencia de textos, fuentes históricas, documentales y materiales didácticos. Sin embargo, la misma

investigación reporta que hay interés en los alumnos y los padres de familia, incluso en los mismos maestros, porque se trate el tema.

González (2014) analiza los saberes y prácticas sobre la historia reciente de maestros y profesores en formación para el caso de Argentina. Concluye que en el sentido que confieren al pasado reciente y su enseñanza se mezclan las interpretaciones personales, narrativas familiares y escolares, y el contexto institucional. En relación a cómo lo enseñan, emplean diversas estrategias, desde transmitir conceptos hasta el debate, y lo complementan con recursos variados como lecturas, películas y testimonios. González (2014) encuentra una serie de posibilidades en la historia reciente para renovar la enseñanza porque permite situaciones en la que los alumnos tienen la oportunidad de interpelar al maestro y de debatir, se exploran nuevos recursos y materiales, se proponen proyectos de investigación y motivan el espíritu crítico del propio docente. Es decir, se abren posibilidades diversas.

En una investigación con docentes en ejercicio en Buenos Aires, Amézola (2008) indagó sobre los criterios para elegir temas de historia reciente que serán tratados en clase. La conclusión fue que no había jerarquización de contenidos de acuerdo a su importancia. El único criterio era cronológico. Así mismo, se justificaban que no podían tratar todos los temas por la extensión del currículo, lo cual pareció más una excusa para evitar temas controversiales. Nuevamente, estos resultados coinciden con los de la investigación de Valle y Frisancho (2015) en Perú. Allí también los docentes argumentan que no pueden tratar todos los temas por la extensión del currículo, y usan esta excusa para evitar los temas controversiales.

Para tratar la historia reciente, la habilidad y formación del docente es fundamental porque no se trata de una tarea fácil. La historia reciente implica abordar temas polémicos no solo en el ámbito educativo, sino también en el político. Se trata de temas en los que el consenso sobre el relato no es total, hay siempre voces distintas que se encuentran. Es más, en muchos casos ni siquiera existe un consenso nacional sobre los acontecimientos. Así, el hecho de que convivan diversas versiones de los hechos genera mucha inseguridad a los docentes experimentados tal como muestran las investigaciones (Amézola, 2000; 2008; González, 2008, 2014; De Belaúnde,

2012; Trinidad, 2004, 2006; Del Pino y Muñoz Najar, 2012; Cosamalón, 2012; Valle y Frisancho, 2014; Uccelli et al, 2013).

Las investigaciones coinciden en señalar que los maestros se encuentran en situaciones comprometedoras que los cuestionan, les hacen sentir desprotegidos y vulnerables frente a las presiones de una sociedad dividida y, a veces, enfrentada. Tal es la situación que, muchos optan por evitar tratar los temas polémicos, no abordan las distintas perspectivas existentes o se limitan a mencionar hechos "objetivos" desorganizados que no permiten entender las situaciones vividas (Amézola, 2000; 2008; Trinidad, 2004; Uccelli, , Agüero, et al, 2013; Valle y Frisancho, 2015). Como muestran las investigaciones, evitan las explicaciones complejas o en las que puede acusárseles de ser subjetivos o partidarios de un grupo u otro (Uccelli, , Agüero, et al, 2013; Valle y Frisancho, 2015). Así mismo, pese a haber sido protagonistas o testigos, evaden contar sus propias vivencias para no ponerse en peligro (Valle y Frisancho, 2015).

Parte importante del temor de los maestros a tratar estos temas, es la reacción de alumnos, padres de familia y de las autoridades de la escuela ante su relato. Esta situación ha sido reportada por dos investigaciones en escuelas públicas de Ayacucho, Perú (Trinidad, 2004; 2006; Frisancho y Valle, 2015).

Carretero y Borrelli (2010) identifican cuatro obstáculos para la comprensión de la historia reciente: primero las explicaciones simplistas desprovistas de elementos conflictivos; segundo, reducir la complejidad de lo ocurrido a enfrentamientos entre buenos y malos; tercero, promover una visión presentista que no promueva el reconocimiento de un contexto distinto al del presente; todo lo cual lleva a que la historia reciente se analice en términos de juicios morales en vez de desarrollar el pensamiento histórico.

La historia reciente coloca al docente en una situación que ha sido claramente descrita por Levstik (2008) al referirse a los temas que los profesores y futuros profesores prefieren no tratar:

They were aware that injustices had happened in the past but were terrified of what they might unleash by speaking about them in the present. In

response, they chose silence. These silences in the history curriculum are reflections of silences in the large culture -codes of politeness that constrain what adults think it is appropriate to discuss in public with children-, a desire to enculturate children into what teachers perceive as mainstream American culture...⁴⁸(Levstik, 2008:283-284).

La historia reciente muchas veces es uno de estos silencios en la escuela. Levstik (2008) arriba a conclusiones importantes para entender la situación de los futuros profesores y profesores frente a la historia reciente: primero, evitan los temas que pueden desembocar en situaciones incómodas en la clase; segundo, saben poco de las razones que explican las políticas de estado relacionadas a los temas tratados en el currículo; tercero, tienen poca experiencia en investigación histórica, con lo cual tienen problemas para abordar los temas en el marco del desarrollo del pensamiento histórico; finalmente, desean evitar problemas con las autoridades educativas y los padre de familia porque temen las repercusiones en su carrera, por ello evitan los temas polémicos.

Como hemos visto a partir de las investigaciones, la formación inicial de docentes presenta una serie de vacíos tanto en la formación disciplinar, en el manejo de temas como la historia reciente, como en la comprensión de la naturaleza de la construcción del conocimiento histórico. Todo esto repercute en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de los futuros maestros, quienes no solo tendrán dificultades para abordar y entender el pasado, sino esencialmente para promover actividades que desarrollen el pensamiento histórico de sus estudiantes.

Asimismo, los estudiantes del profesorado en historia no arriban a su formación sin ideas y sin representaciones del pasado. Sus creencias y representaciones afloran en su formación y lo harán también en sus prácticas docentes. Por ello es fundamental conocer esas representaciones y trabajar con ellas para que sirvan de soporte para el desarrollo de un pensamiento histórico que permita manejar diversas

⁴⁸ "Ellos eran conscientes de que las injusticias ocurridas en el pasado, pero estaban aterrorizados de lo que podrían desencadenar al hablar de estas en el presente. En respuesta, eligieron el silencio. Estos silencios en el currículo de historia son reflejo de silencios en la gran cultura -códigos de cortesía que restringen lo que los adultos piensan que es apropiado discutir en público con los niños-, el deseo de inculturar a los niños en lo que los maestros perciben como la tendencia de la cultura americana..." [Traducción propia]

interpretaciones, situaciones controversiales, analizar sus visiones sobre el pasado y, sobre todo, fomenta que los estudiantes asuman su propia historicidad y su papel como protagonistas del proceso histórico.

Primera Parte

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

Como ya mencionamos en el marco teórico esta investigación se realiza desde la teoría crítica, pensando en que sus resultados permitan renovar la formación inicial de los y las docentes de historia y ciencias sociales. Por esa razón, al pensar en la metodología a emplear, se dio especial valor al contexto de los maestros en formación en las dos universidades investigadas. En esta búsqueda por comprender mejor a los participantes y los distintos significados de los datos que se fueran recogiendo, optamos por la metodología de la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss, 2008) y por una perspectiva principalmente cualitativa, aunque se incluye una primera aproximación cuantitativa.

Este capítulo primero se presenta la perspectiva con la que abordamos la investigación. En segundo lugar, revisamos algunas investigaciones que nos han servido de referencia para aproximarnos al estudio de la conciencia histórica. Luego, damos cuenta del proceso de recolección de datos. A continuación, explicamos el proceso de sistematización y análisis de la información recopilada. Finalmente, presentamos las principales características de la población con la que trabajamos.

4.1 PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Glaser y Strauss (1967) propusieron la Teoría Fundamentada como una alternativa a las investigaciones sociales que se concentraban en confirmar teorías. Su propuesta partía de la comparación y el análisis de los datos para la construcción teórica⁴⁹. Más adelante, Corbin y Strauss (2008) sostuvieron la necesidad de la interacción continua entre los datos y los referentes teóricos, la importancia de categorizar los datos por medio de una codificación y el considerar una pregunta de investigación que identifique los aspectos que serán analizados en el estudio.

⁴⁹ Más adelante, en los 90, Glaser (1992) cuestionó que el uso de conceptos como la codificación axial, forzaban la integración de los datos a las categorías, en lugar de permitir que las categorías emerjan de los información recogida (Kelle, 2005). Además, señaló que la investigación debía realizarse sin considerar los referentes teóricos existentes porque estos sesgarían el análisis (González Monfort & González Valencia, 2011).

Para el desarrollo de esta tesis optamos por el enfoque de Corbin y Strauss (2008) de la Teoría Fundamentada porque nos permite la construcción de conceptos a partir de la comparación constante de los datos recogidos. Además, esta teoría considera el contexto como un aspecto esencial en la interpretación de la información, lo cual es importante para entender mejor las diferencias entre los estudiantes del profesorado de Lima y los de Ayacucho.

Asimismo, la Teoría Fundamentada reconoce la validez del uso de métodos mixtos. La revisión de otras investigaciones nos muestra que la combinación de instrumentos para registrar información cuantitativa y cualitativa ha permitido una mejor comprensión de las características de la conciencia histórica y de las representaciones de la historia reciente.

Consideramos que para entender las representaciones de los futuros maestros de la UNMSM y de la UNSCH es mejor que las categorías emerjan del análisis de la información que recopilamos. De igual forma, reconocemos el valor de otras investigaciones sobre representaciones y conciencia histórica que han constituido referentes importantes en nuestra investigación, aunque no apliquemos las mismas categorías. Por ejemplo, la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) presentó importantes hallazgos sobre las visiones de la historia del Perú de estudiantes escolares y maestros en el Perú. Como señala Creswell (2009), la Teoría Fundamentada es de gran utilidad cuando los estudios previos o los marcos teóricos no han trabajado con ese grupo de participantes el mismo problema, tal como sucede en esta investigación, puesto que en el Perú no se ha trabajado con los futuros y futuras maestras de historia los temas de historia reciente y la conciencia histórica.

Por todo ello, asumimos que la Teoría Fundamentada nos permite una mejor comprensión de la realidad del futuro profesorado de Historia, y por lo mismo nos ofrece una mayor posibilidad de transformarla.

4.2. INVESTIGACIONES DE REFERENCIA

En el diseño metodológico para la recolección de datos consideramos la metodología empleada por otras investigaciones, tanto en la línea de la conciencia histórica como en la de las representaciones.

En relación a la conciencia histórica se han realizado estudios tanto cuantitativos, cualitativos o mixtos. La perspectiva cuantitativa predomina en los grandes proyectos de investigación como el “Youth and history” (Angvik y Borries, 1997). En este se reunieron 31 mil encuestas aplicadas a jóvenes de 15 años en veinticinco países. Se trata de un cuestionario con afirmaciones en la que se asigna una escala de valoración del tipo Likert, con una gama desde en total acuerdo hasta en total desacuerdo. La información recabada en este proyecto es abundante, pues aborda diversos aspectos como: concepto de historia, su importancia, credibilidad de las fuentes, concepciones de futuro, concepto de nación, conocimientos cronológicos, interés por distintas etapas de la historia, evaluación de factores de cambio, causas de cambio en Europa del este, expectativas acerca del futuro de Europa, entre otras (Angvik y Borries, 1997).

Este proyecto marca un hito en las investigaciones y ha inspirado a otros investigadores. Por ejemplo a Cerri y Amézola quienes lo adaptaron para investigar primero el caso de Brasil y Argentina (Cerri y Amézola, 2007), y más tarde incluyeron Uruguay (Cerri, y Amézola, 2010). Este nuevo cuestionario incluyó temas especialmente importantes para América Latina como el papel de los héroes y la dictadura militar. Otro seguidor del proyecto “Youth and History” es Wasserman (2007) también adaptó el instrumento para el caso sudafricano y contó con 49 participantes.

En América Latina también han surgido estudios independientes de la influencia del estudio de Angevik y Borries (1997) como el de Sánchez (2002). La investigadora se enfoca en la conciencia histórica y los conocimientos de la población mexicana en general. Se trata de un estudio cuantitativo basado en un cuestionario de respuestas cerradas que fue aplicado a 818 personas, entre 60 y 15 años, en la zona del Valle de México.

Igualmente, desde la perspectiva cuantitativa, se encuentra la investigación de Garriga, Pappier y Morrás (2010) realizada en varias escuelas públicas argentinas, sobre las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la política.

A partir de estas investigaciones contemplamos la necesidad de contar con una primera imagen panorámica de lo ocurrido en relación a las representaciones de la historia y de las características de la conciencia histórica. Por esa razón diseñamos un cuestionario (Instrumento 1 ver Anexo 1) que consideró estas investigaciones como referencia.

En otro grupo importante de investigaciones predomina la perspectiva cualitativa que explora con mayor profundidad la conciencia histórica y/o las representaciones (Kolb y Straub, 2001; Barton, 2001; Lee, 2002, 2004; Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Henríquez, 2004; Létourneau y Moisan, 2004; Carretero y González, 2004; Bain, 2005; Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007; Barca, 2007, 2009; Schmidt y Barca, 2009; Barton y McCully, 2009; Santisteban, González y Pagès, 2010; Pagès y Sant, 2015). En estas investigaciones se usan entrevistas, narraciones, talleres y observación de clases; incluso, se combinan más de una herramienta para comparar los hallazgos. Algunas de estas investigaciones emplean ciertos elementos como apoyo para la indagación como imágenes (Carretero y González, 2004) u objetos (Wineburg et al, 2007). Como ejemplos podemos mencionar: los trabajos de Lee (2002) en los que se emplearon cuestionarios para desarrollar y entrevistas para investigar el pensamiento histórico y el papel del pasado como un medio de orientación temporal; las investigaciones de Barca (2007, 2009) en las que se recurrió a la redacción de narraciones para explorar la conciencia histórica; y proyectos como el de Santistebán, González y Pagès (2010) del grupo GREDICS que complementaron el uso de narraciones y entrevistas con observaciones de sesiones de clase.

Un tercer grupo de investigaciones optan por combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Como lo hizo el estudio realizado por Von Borries (1995) sobre la conciencia histórica de jóvenes entre 17 y 21 años de diversos países. Este estudio empleó un cuestionario con preguntas cerradas para una primera muestra de 900 participantes y luego aplicó un instrumento con preguntas abiertas a 200

participantes de diversos países como Rusia, Suecia, India, Sudáfrica, entre otros. Otra propuesta interesante es la de Fink y Heimberg (2006) sobre las representaciones de la historia de los jóvenes entre 12 y 15 años en la Suiza francófona. Este estudio parte de un cuestionario de preguntas cerradas y continúa con entrevistas semidirigidas.

Para el caso de América Latina, se ha encontrado la investigación de Schmidt (2005) sobre la conciencia histórica de los jóvenes brasileños que compara dos escuelas. Esta recoge la información tanto con un cuestionario, como con entrevistas y la etnografía. También se registró el estudio de Pirola y Dias (2011) sobre conciencia histórica que recurre primero a un cuestionario para caracterizar a la población de 67 estudiantes argentinos con la que trabajará, posteriormente recurre a la construcción de narrativas.

Sintetizando, al analizar las ventajas de uno y otro tipo de investigación, observamos que para los grandes proyectos el enfoque cuantitativo tiene la ventaja porque proporciona un panorama de las ideas que se construyen en torno a la historia y a la conciencia histórica porque posibilita la comparación de los resultados. Sin embargo, no es posible profundizar en las relaciones que construyen entre el presente, el pasado y el futuro, ni en la manera cómo conciben su historicidad, ni en sus representaciones. Para tratar estos tres aspectos, la investigación cualitativa presenta indiscutibles ventajas porque recoge mejor la visión de los participantes (Creswell, 2009), lo que permite un análisis más profundo tanto de las representaciones como de la conciencia histórica. Asimismo, presta mayor consideración al contexto en el cual se está desarrollando la investigación (Stake, 2010).

Por todo ello, y tomando como referentes los estudios citados, decidimos emplear una combinación tanto de métodos cuantitativos como cualitativos. La investigación se estructuró partiendo de una aproximación cuantitativa, para esbozar una primera imagen de la realidad que se estaba investigando. La segunda etapa de la investigación fue esencialmente cualitativa en la búsqueda de un acercamiento más profundo y una mejor comprensión de la diversidad de casos que muestran los contextos estudiados.

4.3 RECOLECCIÓN DE DATOS

Considerando los estudios revisados, elegimos y diseñamos los instrumentos a emplear. Primero se aplicó un cuestionario (Instrumento 1, Anexo 1) con el objetivo de tener una primera imagen de hechos, procesos y representaciones de los últimos cien años, sus vínculos con el presente y el futuro. Luego usamos la narración (Instrumento 2, Anexo 2) para identificar las características de sus representaciones del pasado y analizar las relaciones que establecen entre el pasado, el presente y el futuro y su historicidad. Finalmente, realizamos las entrevistas (Instrumento 3, Anexo 3) para validar y ampliar los datos recogidos en los anteriores instrumentos.

Así, empleamos tres herramientas cuya triangulación nos permitió validar los datos recogidos sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, las representaciones de la historia reciente y la interpretación del proceso histórico peruano (Ver Tabla 1). Cada uno de estos instrumentos se fue diseñando a partir de los datos recogidos con el instrumento anterior.

Como criterio de control de la credibilidad de los datos obtenidos y de su tratamiento, empleamos el cruce de la información recolectada en más de un instrumento. De esta manera, verificamos que la información que recogíamos fuese coherente por cada participante que realizó los tres instrumentos.

Asimismo, mantuvimos durante toda la investigación un cuaderno de trabajo en el que registramos las situaciones encontradas y las razones por las que íbamos tomando decisiones sobre el diseño de los distintos instrumentos. Consideramos que la triangulación de información, nos permitió verificar la validez de los datos que se recogían. Esa triangulación se puede observar en la Tabla 1 en la que se presentan los objetivos y su relación con los instrumentos.

4.3.1 Descripción de los instrumentos

El Instrumento 1 (Anexo 1) incluyó un primer acápite para registrar información personal. Se les pidió consignar su especialidad para descartar algún estudiante que no pertenezca a la especialidad de Ciencias Sociales e Historia. Este instrumento contiene una ficha de datos socio demográficos que recoge información como edad, sexo, lugar de nacimiento, distrito de residencia, año en que concluyó la secundaria,

el tipo de colegio en el que lo hizo (privado o público), distrito de ubicación de la escuela y si es egresado de la secundaria regular o de un programa alternativo como el Bachillerato Internacional. Esta información se registra para poder caracterizar a la población con la que se está trabajando.

Se busca tener un esbozo de su experiencia escolar en relación al curso de historia. Por ello, también, preguntamos por su promedio en el curso de historia en el último año de la secundaria y por su gusto por el curso. En este aspecto se profundizó posteriormente en las entrevistas.

El Instrumento 1 fue un cuestionario diseñado teniendo como referencia las preguntas realizadas en el estudio “Youth and history” (Angvik y Borries, 1997) y en el de Sánchez (2002). Este cuestionario estaba compuesto por veinte preguntas:

- Cuatro preguntas directas para marcar
- Una pregunta con cuatro imágenes de hechos y personajes de los últimos cien años de la historia peruana para identificar el tema al que se referían
- Una pregunta con tres textos para relacionarlos con las imágenes de la pregunta anterior: identificar a quién podrían corresponder esas palabras expresadas en los textos y sustentar por qué se llega a esa conclusión
- Once preguntas que pedían seleccionar y valorar el sentido de la historia y de ciertos hechos o procesos de la época
- Tres preguntas en las que se pide explicar y justificar brevemente las razones por las que se seleccionan determinados hechos o procesos históricos como los de mayor impacto en el presente o en el futuro.

El Instrumento 1 (ver Anexo 1) tenía como objetivos identificar (i) el concepto de historia de los participantes, (ii) las finalidades que atribuyen a la enseñanza escolar de la historia, (iii) los temas que consideran más importantes, (iv) las representaciones tienen de la historia peruana de los últimos cien años y (v) la vinculación de este periodo con el presente y el futuro. La Tabla 1 presenta la relación entre los objetivos y las preguntas de los instrumentos.

Para conocer la aproximación historiográfica con la que más se familiarizaban en la pregunta 6 les presentamos una lista con 7 opciones referidas a diferentes tipos de hechos históricos para que los jerarquicen según la importancia que le atribuyen, siendo 1 la mayor importancia y 7 la menor. No pretendíamos hacer una exploración acuciosa de la historiografía, pero sí conocer si a grandes rasgos las tendencias más importantes. Propusimos temas muy asociados a la historia tradicional como: Los gobiernos y sus obras y acciones, Las guerras y conflictos limítrofes, La vida de los grandes hombres. Según la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) y la Kapsoli (2004), en el Perú mantenía vigencia una tendencia que fue denominada la "Nueva historia" o "visión crítica" del Perú, que comprendía principalmente temas sociales y económicos abordados desde el materialismo histórico de los años 70's y 80's. Entonces incluimos asociados a la Nueva historia los siguientes temas: Los movimientos sociales como las acciones sindicales, movimientos campesinos o levantamientos populares, los problemas económicos. Finalmente, nos interesó conocer qué tanto interés causaban las nuevas propuestas historiográficas y presentamos las siguientes propuestas: La vida de la gente común (hombres, mujeres, niños y ancianos), el desarrollo cultural y artístico de un pueblo.

TABLA 1 RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO 1, INSTRUMENTO 2 E INSTRUMENTO 3

Objetivos de la tesis	Aspecto que se explora	Instrumento 1 Pregunta	Instrumento 2 Narración	Instrumento 3 Entrevista
Objetivo 1: Identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia y las finalidades de su enseñanza de los y las futuros maestros de historia de la UNMSM y de la UNSCH.	Concepto de historia	1, 8		
	Fuentes de información histórica	2	2	
	Finalidad de la enseñanza de la historia	3, 4, 5	3	4
Objetivo 2: Identificar la representación de la historia reciente de los futuros docentes.	Concepto de historia reciente y límites temporales			3
Objetivo 3: Identificar y caracterizar las representaciones sobre el profesor de historia del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH	Representación de la enseñanza de la historia	F,G	2,3	1, 4
Objetivo 4: Identificar, caracterizar y analizar las representaciones sobre la historia peruana de los últimos cien años del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH	Principales temas de la época	6, 7,16, 17,18,19	1	3
	Conocimientos sobre la época	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	1,2	3
	Valoración de los hechos y procesos históricos de la época	9, 16	1, 3	2, 3
	Características de la representación del pasado peruano		1	2, 3
Objetivo 5: Identificar la relación que establecen los futuros profesores entre el presente, el pasado y el futuro para caracterizar la conciencia histórica de los futuros docentes.	Relación del pasado con el presente	17, 18	3	2, 4
	Relación del pasado con el futuro	19, 20	3	2,4
Objetivo 6: Analizar el potencial de estas representaciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus futuros alumnos y alumnas.	Finalidad de la enseñanza, historicidad, forma de enseñar, representación del alumnado	17,18,19, 20	1,2,3	1,2,3, 4

Como podemos observar en la Tabla 1, los objetivos se abordan a partir de varias preguntas en distintos instrumentos, lo cual nos permitió una primera verificación de la coherencia de los datos que registrábamos.

De acuerdo a Rüssen (1992; 2004; 2007) las narraciones constituyen la base para la exploración de la conciencia histórica. Por esa razón, diversas investigaciones sobre este tema recurren a estas como principal objeto de estudio (Létourneau y Moisan, 2004; Cercadillo, 2004; Barca, 2007, 2009; Sant et al, 2015). Siguiendo a estas

investigaciones se diseñó el Instrumento 2 (Anexo2) que recurre a la narración escrita con la intención de explorar las representaciones del pasado, los temas de la historia reciente a los que dan importancia y las razones, sus ideas sobre cómo se deberían abordar esos temas en el aula, las finalidades de la enseñanza de la Historia, la coherencia del concepto de Historia que refleja la narración y su conciencia histórica (relaciones entre el presente, el pasado y el futuro).

Les planteamos tres tareas. Primero, les pedimos redactar un texto a partir de la siguiente instrucción:

Tarea 1: "Imagine por un momento que lo invitan a una conferencia internacional y sus colegas le piden que les explique cuál ha sido el proceso histórico o evento más importante en los últimos cien años de la historia del Perú. ¿Qué les contaría?"

Segundo, imaginar que tienen a su cargo una clase en la que deben tratar precisamente ese tema o proceso que han considerado importante; entonces, les pedimos que propongan cómo plantearían a los alumnos y alumnas el tema en su clase. Para ello, les indicamos:

Tarea 2: "Como futuro maestro o maestra de historia, lo/la llaman de una escuela para que haga un remplazo sobre el tema que expuso en la situación anterior. Escucharon la explicación y a las autoridades de la escuela les parece muy importante que usted trate el tema con sus alumnos de quinto de secundaria. ¿Cómo trataría el tema? ¿Qué material usaría? ¿Cómo plantearía su clase?"

Finalmente, se pide una reflexión sobre las razones por las que consideran que ese tema o proceso debe tratarse en la escuela:

Tarea 3: ¿Por qué razones considera que este tema debería ser tratado en la escuela? Según la Teoría Fundamentada, la entrevista es una fuente prioritaria en la recolección de datos (Corbin y Strauss, 2008). Por dicha razón el Instrumento 3 consistió en una entrevista abierta para que los participantes expresen sus ideas y opiniones con mayor libertad (Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M., 2010). Estructuramos una guía de preguntas (Anexo 3) relacionadas a la información que se quería recoger y considerando la información recogida en los Instrumentos 1 y 2. No obstante, se mantuvo la flexibilidad necesaria para que los participantes ahonden en algunos aspectos o eviten profundizar en otros.

Esta flexibilidad es importante porque la investigación se realiza en dos contextos con experiencias históricas muy distintas en relación a la historia reciente como son Lima y Ayacucho. Por ello, las preguntas fueron adaptándose a la dinámica que iba marcando el entrevistado o la entrevistada. De esta forma, se pudo recoger mejor sus representaciones y su perspectiva sobre los temas abordados.

En este Instrumento 3 se volvieron a abordar y profundizó en los temas tratados tanto en el Instrumento 1 como en el 2 (Ver Tabla 1). Se indagó nuevamente sobre la experiencia escolar de los participantes en el aprendizaje de la historia. Mientras en el Instrumento 1 se preguntaba solo por su gusto por el curso y su nota promedio, en la entrevista se profundizó en sus recuerdos de la clase de historia, la dinámica de sus profesores, los temas de interés y las razones por las que decidió ser profesor de historia. También se abordaron nuevamente sus ideas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia a nivel escolar.

En relación a las representaciones de los últimos cien años de la historia peruana se profundizó en lo indagado a través de las narraciones y respuestas dadas en el Instrumento 2. Igualmente, se preguntó la época y cuáles eran los temas principales, cómo creían que debían tratarse en la escuela, la importancia de abordarlos, su relación con el presente y con el futuro, y cómo creían que deberían tratarse o enseñarse en el aula. Si bien la entrevista profundizó en todos estos temas, recién en esa ocasión se empleó al preguntar el concepto historia reciente.

4.3.2 Aplicación de los instrumentos

El proceso de aplicación de los instrumentos se realizó en momentos distintos y respetando la voluntad de los participantes de seguir participando. En el Instrumento 1 se explicó la naturaleza y el propósito de la investigación. Se aclaró que el cuestionario era solo la primera parte y que si se deseaba participar en la segunda parte debían proporcionar su correo electrónico, su nombre o iniciales para convocarlos más adelante. En la aplicación del Instrumento 2 se reiteraron oralmente los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación y el respeto por la confidencialidad de la información recogida. Finalmente, el Instrumento 3 fue acompañado de un protocolo de permiso de entrevista, en el que se

volvía a presentar la investigación y se pedía el consentimiento de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para ser analizadas.

El número de participantes no fue constante en todos los instrumentos. Disminuyó en relación a la aplicación del Instrumento 1, al Instrumento 2 y al Instrumento 3, siendo la baja más notable en el caso de la UNSCH.

El Instrumento 1 fue diseñado en los primeros meses del 2013. Se realizó una prueba piloto con 45 estudiantes recién ingresantes a carreras de Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Su aplicación duró entre 30 y 50 minutos. A partir de lo observado durante la aplicación y del análisis de los resultados, corregimos la formulación de algunas preguntas que fueron confusas. De la misma manera redactamos con mayor claridad instrucciones dadas a los participantes.

Inicialmente pensamos hacer la investigación en tres universidades públicas que ofrecían en la facultad de educación la especialidad de Ciencias Sociales para profesores de secundaria. Consideramos que una muestra interesante sería contar con una en Lima, una en Cajamarca –sierra norte- y otra en Ayacucho –sierra sur-.

En el caso de Cajamarca, contactamos con la Universidad Nacional de Cajamarca, pero la propuesta de investigación no tuvo buena acogida. Los profesores del departamento de Educación con los que conversamos consideraron que sería muy complicado realizar el estudio en su universidad. Plantearon dos razones principales, primero que estaban en pleno proceso de cambio curricular, lo cual ya generaba tensiones en el interior de la facultad; segundo, que los y las estudiantes no colaborarían con la investigación porque no solían participar voluntariamente en proyectos de este tipo. Incluso, sugirieron que sería mejor realizar la investigación con los escolares de algunos colegios cajamarquinos. Percibimos cierto temor a que esta investigación pudiese ser utilizada para criticar la formación dada en la Universidad.

En aquel entonces Cajamarca afrontaba una situación social tensa por los conflictos entre los sectores pro-mineros y anti-mineros dirigidos por el presidente regional Gregorio Santos (hoy en prisión). Las circunstancias no eran propicias para la

presencia de una investigadora extraña al medio y resultaba incómoda. Como es evidente, sin el apoyo de la universidad, realizar la investigación sería muy difícil. En consecuencia, decidimos trabajar solo dos universidades, una en Lima y otra en Ayacucho.

Desde el planteamiento inicial de la investigación, consideramos realizarla en las dos universidades públicas más representativas en Lima y Ayacucho, UNMSM y UNSCH respectivamente. Inicialmente, en el 2012 mientras se realizaban los primeros contactos en Ayacucho, no parecía muy viable investigar en la UNMSM. Por esa razón, una alternativa fue realizarla en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), universidad privada de la Compañía de Jesús en Lima, que cuenta en su facultad de Educación con la especialidad de profesor de Filosofía y Ciencias Histórico Sociales.

Tras los contactos iniciales, se solicitó el permiso en la UARM y se inició el trabajo de campo en junio de 2013. Así, se procedió a aplicar el Instrumento 1 a 50 estudiantes de segundo año de la Facultad de Educación, pero se registró que solo 5 estudiantes de pedagogía estaban inscritos en la mención en ciencias sociales. Luego, de conversar con las autoridades de dicha universidad, supimos que el número de inscritos para esta especialidad iba en descenso, pues el 2013 solo había un estudiante. Por esa razón, se desestimó realizar la investigación la UARM.

Tras las coordinaciones pertinentes en la UNSCH, Ayacucho, y gracias al apoyo de la licenciada Patricia Mendoza, se obtuvieron los permisos necesarios para realizar la investigación en abril del 2013. El 26 de abril de ese año aplicamos el Instrumento 1 a un grupo y el 30 a otro, ambos del segundo año de la Facultad de Educación de la escuela de formación profesional de la especialidad de ciencias histórico-sociales.

En la UNSCH, los participantes consideraron que el cuestionario (Instrumento 1) era muy exigente, incluso algunos demoraron hasta 1 hora y 20 minutos en responderlo. Esta situación contrasta con lo ocurrido en Lima, ya que el piloto en la PUCP y la aplicación en la UARM demoraron entre 30 y 50 minutos.

La aplicación del Instrumento 2 en Ayacucho se complicó porque tuvimos que sortear algunas dificultades como huelgas y protestas estudiantiles, de docentes y de personal administrativo de la universidad que se oponían a la nueva ley universitaria que se discutía el 2013. De manera, que la primera fecha acordada para la aplicación fue postergada. Al reiniciarse el semestre, se suspendió nuevamente la aplicación porque coincidió con las celebraciones del aniversario de la Universidad. Finalmente, coordinamos una fecha en la que de los 27 participantes del Instrumento 1, asistieron solo 9 que aceptaron desarrollar el Instrumento 2. Muchos al ver que tendrían que redactar una narración, nos indicaron que no participarían más.

Los profesores de la Universidad nos comentaron que era probable que hayan decidido no participar porque se trataba de una redacción, y muchos estudiantes tenían problemas para expresar sus ideas por escrito. Finalmente, el Instrumento 2 se aplicó en septiembre de 2013. En las narraciones de la UNSCH podemos observar un uso distinto del castellano porque se trata de un manejo propio del castellano andino en el que se expresan muchos quechuhablantes de lengua materna⁵⁰. En las transcripciones, hemos respetado tanto la ortografía y la forma de expresión aunque estas puedan dificultar por momentos la comprensión.

En el caso de las entrevistas (Instrumento 3), los convocamos en tres ocasiones. En las dos primeras nadie asistió. En la tercera oportunidad, en octubre de 2013, logramos entrevistar a 7 de los participantes.

Todos los inconvenientes para hacer el trabajo de campo en Ayacucho eran esperables. Ayacucho fue el epicentro de la violencia durante el Conflicto Armado Interno (de aquí en adelante CAI), además Abimael Guzmán era profesor en la UNSCH en el área de Ciencias Sociales. Entre los maestros en esa región aún hay temor a ser asociados a Sendero Luminoso porque el magisterio fue una de las víctimas durante esos años. Muchos docentes fueron acusados falsamente de senderistas por las fuerzas del orden y aún hoy existe el delito de “apología del terrorismo”. Todas estas razones nos permiten comprender por qué a los y las estudiantes preferían no participar de entrevistas o investigaciones que aborden la

⁵⁰ El 48% de la muestra para el cuestionario (Instrumento 1) son pobladores de origen rural en Ayacucho.

historia reciente. Investigar este tema en Ayacucho no es fácil, pues hay muchas resistencias especialmente con los foráneos. Por todo ello, consideramos que con los participantes que logramos tener, hemos obtenido resultados bastante interesantes.

En abril del 2014 se concluyeron las gestiones para realizar la investigación en la UNMSM. La autorización se obtuvo gracias al apoyo del profesor José Chaupis y a las gestiones del egresado de historia Reynaldo Panduro. Se trabajó con los estudiantes de la facultad de Educación del programa Educación Secundaria de la especialidad de Historia y Geografía de segundo o tercer año que estaban matriculados en el curso de Historia Medieval, curso obligatorio para los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía. Este curso estaba a cargo del profesor Chaupis, quien dio todas las facilidades para la investigación.

El Instrumento 1 se aplicó en abril de 2014. Participaron 26 estudiantes y la aplicación duró de 40 a 63 minutos. En junio, 21 participantes completaron el Instrumento 2 y las entrevistas se realizaron entre el 30 de junio y el 2 de julio, en total fueron 18 entrevistas las realizadas. En la UNMSM, los y las estudiantes mostraron mucho entusiasmo por participar en la investigación y en todo momento se contó con su cooperación.

Los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a todos los futuros y futuras docentes de Historia y Ciencias Sociales de Ayacucho o Lima. No obstante, nos permiten aproximarnos a las distintas visiones que sobre el pasado reciente se encuentran en dos universidades muy importantes en la formación de profesores de Historia en el país.

4.4. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS

La información obtenida en el **Instrumento 1** fue vaciada a una base de datos de Excel (el Anexo 5 permite observar un ejemplo), en la que registramos las respuestas tanto a las preguntas cerradas como a las abiertas que implicaban redactar una breve explicación. Esta información la organizamos por cada universidad (Ver Imagen 1). A partir de lo cual se elaboramos los primeros cuadros y gráficos para facilitar el manejo, la comprensión y la comparación de la información. Así, conseguimos una

primera aproximación a los principales temas de interés, las representaciones de los participantes y las características más saltantes de su historicidad.

IMAGEN 1: INSTRUMENTO 1, CUESTIONARIO

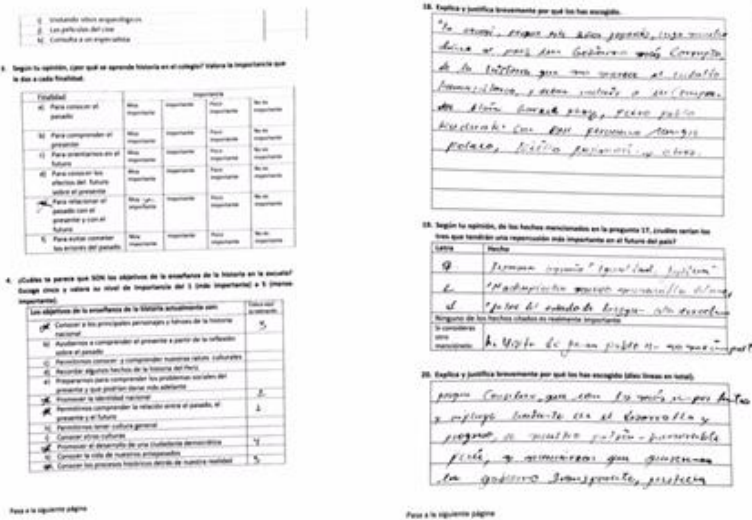


IMAGEN 2: EJEMPLO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL INSTRUMENTO 1

	No marcado		1		2		3		4		5		Doble marcado	Pregunta mal hecha	Pregunta en blanco	
	Recuento	% del total de fila	Recuento	% del total de fila	Recuento	% del total de fila	Recuento	% del total de fila	Recuento	% del total de fila	Recuento	% del total de fila				
Preguntas A Como era los principales personajes y héroes de la historia peruana	20	74.1%	0	0.0%	0	0.0%	3	11.1%	2	7.4%	1	3.7%	0	0.0%	0	0.0%
Preguntas B Ayudamos a comprender el presente a partir de la reflexión sobre el pasado	9	33.3%	7	25.9%	1	3.7%	2	7.4%	4	14.8%	3	11.1%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas C Permittimos conocer y valorar nuestras raíces culturales	8	29.6%	3	11.1%	7	25.9%	4	14.8%	1	3.7%	3	11.1%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas D Recordar algo o hecho de la historia de Perú	21	77.8%	0	0.0%	2	7.4%	0	0.0%	0	0.0%	3	11.1%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas E Preparamos para comprender los problemas sociales del presente y que podrían darse en el futuro	8	29.6%	7	25.9%	2	7.4%	4	14.8%	5	18.5%	3	11.1%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas F Pro mover la identidad peruana	17	63.0%	2	7.4%	6	22.2%	0	0.0%	1	3.7%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas G Permittimos comprender la relación entre el pasado, el presente y futuro	9	33.3%	4	14.8%	3	11.1%	2	7.4%	4	14.8%	4	14.8%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas H Permittimos tener cultura general	22	81.5%	0	0.0%	2	7.4%	0	0.0%	0	0.0%	2	7.4%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas I Conocer otras culturas	23	86.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%	2	7.4%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas J Promover ideas o modelos de una ciudad o la demo crática	16	59.3%	3	11.1%	0	0.0%	4	14.8%	1	3.7%	2	7.4%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas K Como era la vida de nuestros antepasados	20	74.1%	0	0.0%	1	3.7%	2	7.4%	1	3.7%	2	7.4%	0	0.0%	1	3.7%
Preguntas L Conocer e pro cesos históricos de nuestra realidad	12	44.4%	2	7.4%	1	3.7%	4	14.8%	5	18.5%	2	7.4%	0	0.0%	1	3.7%

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) en la Teoría Fundamentada, a partir de este primer análisis de la información recogida en el Instrumento 1 armamos categorías basadas en las ideas comunes que iban apareciendo.

Las preguntas 18 y 20 requerían redactar una breve explicación. Primero pedíamos escoger los hechos más importantes para el presente y luego en la 18 justificar la selección. En la pregunta 19 se trataba de seleccionar los hechos importantes para el

futuro y posteriormente en la pregunta 20 justificar la elección. Tanto en la pregunta 18 como 20 copiamos literalmente todas las explicaciones que nos permitieron un primer análisis de cómo establecían las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Así, surgieron las primeras categorías sobre los fines de la historia: maestra vida, conocimiento del pasado, comprensión del presente, orientar el futuro y relacionar el pasado con el presente y el futuro. Estas categorías luego se complejizaron con el análisis de las narraciones (Instrumento 2) y las entrevistas (Instrumento 3), tal como se evidencia en el Anexo 6.

IMAGEN 3 EJEMPLOS DE NARRACIONES

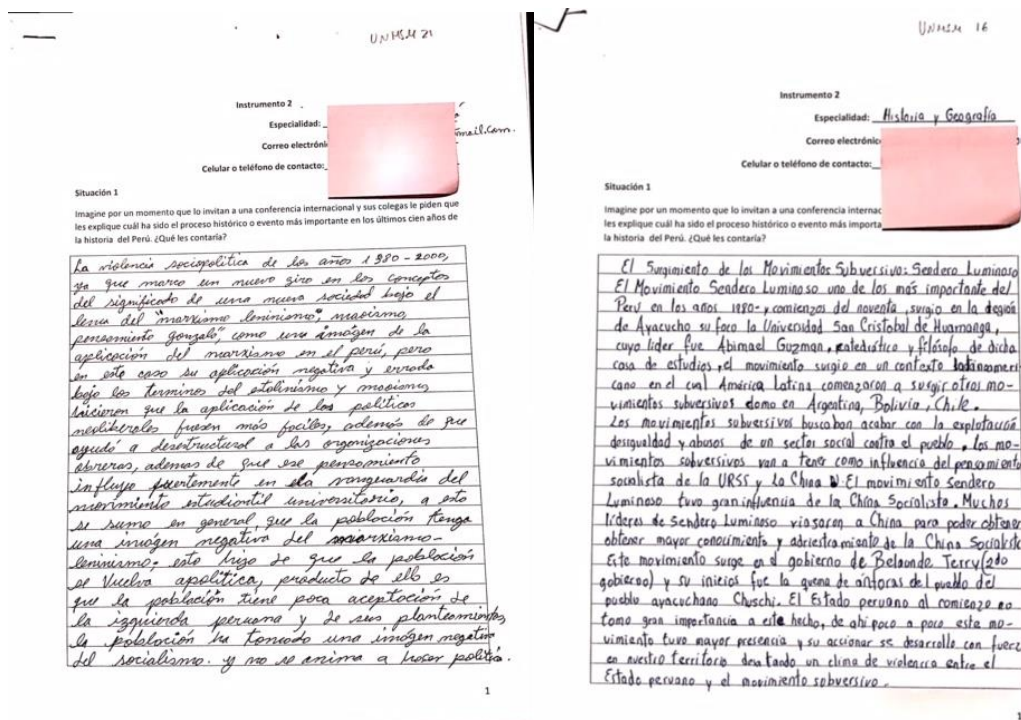


IMAGEN 4 EJEMPLO DE IMPORTANCIA DEL TEMA

¿Por qué razones considera que este tema debería ser tratado en la escuela?

Porque los temas nos dejan con buena escritura, certámenes, videos y fotos en alto grado de conocimiento algo esto ya que ellos son haber tratado la psicología a la mano dominan perfectamente la geometría, la física, la astronomía, entre otros por estos docentes que ellos tienen es que han nuestro día vemos lo que deoran como es la ciudadela de Tlachuá, utilizamos Otro caso más por lo que considero que es muy importante este tema es por que nos dejan una lengua que es el quechua y hoy en día se va perdiendo por que las personas se acostumbraron hablarlo en vez de escribirlo y enseñarlo a nuestros hijos, alumnos.

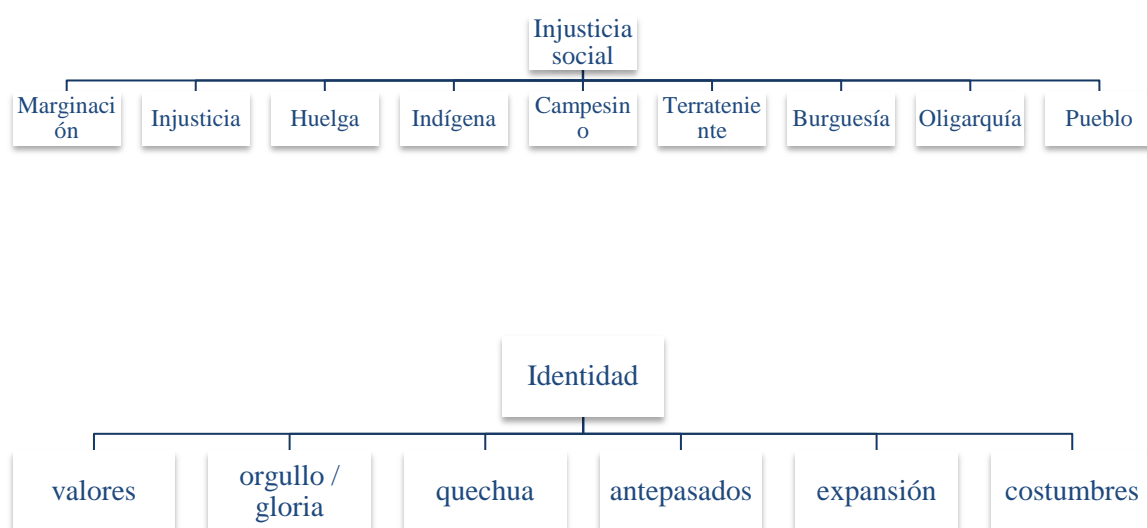
El análisis del Instrumento 2 implicó varias lecturas del material recogido para identificar las unidades de análisis y el sentido que adquirirían en la narración. Este proceso implicó el rediseño constante de las categorías con la intención de que expresen mejor las representaciones de los participantes. Diversas investigaciones que trabajan con narraciones históricas (Barca, 2007; Barton y Levstick, 2008; Wertsch, 2008) sirvieron de pauta para organizar el análisis y determinar los aspectos a buscar en la narración. Así se organizó la información en: tipo de narración, uso de términos clave, personajes centrales y el papel que se les asigna, y mensaje central de la narración.

Las entrevistas (Instrumento 3) las enfocamos en la experiencia escolar de los participantes, su decisión vocacional y sus ideas sobre la enseñanza de la historia reciente. Además, retomamos otros aspectos tratados previamente como: las finalidades de la enseñanza de la historia, los principales temas importantes de la historia reciente y sus ideas sobre esta época. Toda esta información la sistematizamos y contrastamos con la recopilada en los dos instrumentos anteriores.

Durante el proceso el proceso de análisis los temas de la historia de los últimos cien años fueron especificándose. La narración daba más libertad a los y las estudiantes del profesorado para desarrollar los temas que más les interesaban y para ser más específicos en la delimitación. Así, registramos con más precisión los temas históricos de su interés. Observamos que estos temas registrados en la narración luego se repitieron en el Instrumento 3 (Ver Anexo 7).

Respecto a los términos claves encontrados en las narraciones, primero hicimos una codificación abierta, en la que registramos una serie de palabras clave. Estas luego se relacionaron para construir categorías e identificarlas con el tipo de narrativa y caracterizar la representación. Este proceso se observa en el análisis, como ejemplo el Gráfico 1 para aclarar el procedimiento empleado.

GRÁFICO 1: ASOCIACIÓN DE TÉRMINOS CLAVE REGISTRADOS EN LAS NARRACIONES



Identificamos el mensaje central de cada narración porque consideramos que este refleja la interpretación del pasado y la representación de los temas y personajes con los que se construye la interpretación. La categorización del mensaje central fue variando conforme analizábamos los distintos instrumentos. Por ejemplo, el Instrumento 1 nos permitió identificar un primer grupo de categorías relacionadas al mensaje. Estas fueron:

- Anacrónica: Referente a una época que no correspondía a los últimos cien años de la historia peruana
- Positivista: Centrada en la repetición de datos
- Nacionalista: Presenta un reclamo por los intereses nacionales frente a la intervención de empresas extranjeras en la economía nacional

- Crítica: Similar a la recogida a fines de los 80 por Portocarrero y Oliart (1989) que refleja una mirada negativa y pesimista del proceso histórico nacional, muy enfocada en aspectos económicos
- Progresista: Centrada en el éxito económico nacional y en los logros a nivel turístico y comercial. Para ellos y ellas la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y la elección de Machu Picchu como nueva maravilla contemporánea abrían posibilidades a un mejor futuro.

Los tipos de narraciones registradas en el Instrumento 2, las organizamos primero partiendo de la propuesta de Wertsch (2008). Así, identificamos cuatro grupos y dejamos de lado la cronología porque no encontramos ninguna. Las categorías de narración de la investigación son:

- Listado de eventos: una relación de hechos aislados que no se conectan
- Narrativa alternativa: una historia que no corresponde al marco cronológico solicitado
- Narrativa esquemática: es una redacción con pocos referentes históricos concretos sobre actores, lugares y hechos; de manera que, es un patrón con el que se podría usar para relatar diferentes episodios del pasado
- Narrativa específica: hace referencia a actores y hechos concretos relacionados al tema y al período

Un segundo análisis, en el que ya comparamos las ideas de las narraciones con las entrevistas y el cuestionario, nos permitió reagrupar las categorías. De esta forma, se construyeron las categorías definitivas a partir de las cuales se analizó la información obtenida en las narraciones y en las entrevistas. Así, se organizaron las categorías en torno a tipos de narraciones (**Tabla 2**). Luego esos mismos conceptos y categorías fueron empleadas y reconsideradas a partir del trabajo con las narraciones (Instrumento 2) y las entrevistas (Instrumento 3).

TABLA 2 TIPOS DE NARRACIONES

General:	Emplean pocas referencias histórica, deriva de la Narrativa General
Identitaria:	Aborda otra época y lo justifica porque la considera fundamental en la interpretación del proceso histórico peruano
Positivista:	Menciona datos, hechos y personajes reportando lo ocurrido
Develadora:	Se considera la verdadera interpretación del proceso histórico peruano, tiene una perspectiva negativa del proceso histórico republicanos y su interpretación del futuro también está marcada por el pesimismo
Analítica:	Presentan una argumentación y evidencias de las interpretaciones que realizan

Al relacionar los distintos aspectos analizados notamos algunas asociaciones que se detallan en el análisis. Como ejemplo, se puede citar el caso de la identidad que suele aparecer asociado a las culturas prehispánicas, o reclamo nacionalista en algunas narrativas Develadoras.

En el proceso de la recolección de datos, se alcanzó la saturación porque ya no aparecían nueva información que diese origen a nuevas categorías (Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M., 2010). Por eso, se consideró que los datos alcanzados eran suficientes para la investigación y no fue necesario ampliar el trabajo de campo.

4.5. POBLACIÓN

La muestra está compuesta por distintos participantes de dos universidades representativas en la formación de maestros de secundaria en ciencias sociales, que responden a realidades completamente distintas, en la medida que la UNMSM representa a la ciudad de Lima emergente, mientras que la UNSCH a la sierra sur. Ambas casas de estudio, como se mencionó en el capítulo 1, tienen un papel importante en la historia reciente del país.

Como ya indicamos, el número de participantes se fue reduciendo del Instrumento 1 al 3. Así, en el caso de la UNSCH 27 participantes desarrollaran el Instrumento 1, 9 completaran el Instrumento 2 y 7 participaran en las entrevistas (Instrumento 3); en la UNMSM 26 participantes desarrollaran el Instrumento 1, 21 participaran en la redacción de las narraciones (Instrumento 2) y 18 fueron entrevistados (Instrumento 3).

4.5.1 Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH)

La UNSCH se ubica en la región de Ayacucho, Perú, en la vertiente oriental de la cordillera de los Andes, a una altitud promedio de 2761 metros sobre el nivel del mar. De acuerdo a la información registrada por el censo del 2007⁵¹, Ayacucho tenía alrededor de 612,500 habitantes, la mayoría de los cuales son quechua hablantes y el 68,3% de su población es considerada pobre y 35,8% en pobreza extrema (INEI 2007). Se trata también de una de las regiones más pobres del Perú, especialmente en la zona rural donde predomina el minifundio de baja productividad. Según el Informe Desarrollo Humano del año 2013 del PNUD, Ayacucho ocupa el puesto 23 de 24 (PNUD 2013).

La ciudad de Ayacucho, donde se encuentra la UNSCH, es el principal centro urbano y foco de migración de las generaciones más jóvenes de los habitantes de los pueblos y zonas rurales. La principal razón de migración sería la búsqueda mejores oportunidades educativas (Li, 2009). De acuerdo al estudio de Li (2009) solo un 19% de la población tiene educación superior y solo un 33% tiene educación secundaria, 31% primaria y 17% no registra su nivel educativo. Se considera que Ayacucho tiene uno de los niveles educativos más bajos del país.

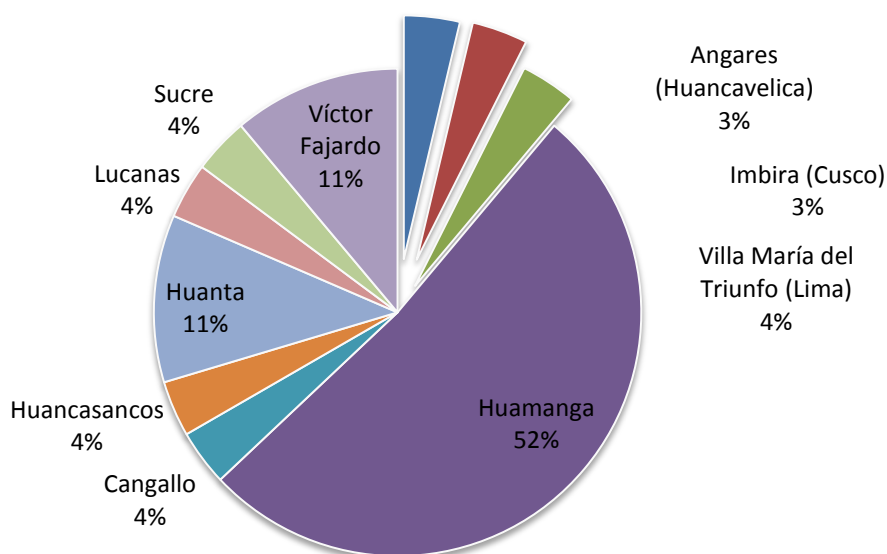
Ayacucho fue una región duramente golpeada durante el Conflicto Armado Interno, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación calcula que aproximadamente 26.259 personas habrían muerto o desaparecido entre 1980 y el 2000 en la zona (Comisión del Verdad y Reconciliación, 2003).

El grupo de estudio está formado por estudiantes de segundo año de la especialidad de Ciencias Sociales y Filosofía de la facultad de Educación de la UNSCH. Del grupo inicial de 27 participantes que desarrollaron el Instrumento 1, solo 9 desarrollaron el Instrumento 2 y solo 7 participaron de la entrevista (Instrumento 3). El primer instrumento se aplicó a 27 estudiantes, de los cuales el 30% son mujeres y el 70% son varones. La edad de los participantes oscila entre 18 y 25 años, el 44% tenía 19 años y 18%, 20. De este grupo el 82% concluyó la secundaria en un colegio público y el 18% en uno privado; el 89% terminó su escolaridad en la región

⁵¹ Tomamos como referencia el Censo 2007 porque recién este 2017 se realizará un censo nacional equivalente.

Ayacucho y 11% en otras regiones del país (uno en Lima, uno en Huancavelica y uno en Cusco). El 52% concluyó la secundaria en la provincia de Huamanga y 37% en otras provincias de Ayacucho; el 44% lo hizo en el área urbana de Huamanga y el 48% en zonas rurales, en su mayoría zonas en las que el quechua es la lengua materna.

GRÁFICO 2 PARTICIPANTES UNSCH



Un 96% dice haberle gustado la historia en la escuela. Preguntamos también por su promedio escolar. En el Perú se emplea un sistema vigesimal de calificación, en el que 20 es la máxima nota y 11 el mínimo aprobatorio. Un 48% obtuvo un promedio de 14 o 13 en el último año de secundaria; un 37%, entre 16 y 15; 11%, entre 12 y 11; 4%, entre 17 y 20.

Respecto al año en que concluyeron la secundaria, 11% lo hizo el 2006; 7%, el 2007; 11%, el 2008; 30%, el 2009; 30%, el 2010; y 11%, el 2011. Si consideramos que son estudiantes de segundo año, implica que demoraron al menos un año en iniciar sus estudios universitarios. Esta situación se entiende por las dificultades existentes en el país para seguir estudios en una universidad pública. En el Perú, las universidades públicas ofrecen un número restringido de vacantes que son cubiertas con las personas que obtienen los mejores puntajes en el examen de admisión. Dado que el

número de postulantes es alto y las vacantes ofrecidas son pocas, la competencia entre los postulantes es alta y la mayoría de ellos recurre a las llamadas "academias de preparación pre-universitaria" para repasar, fortalecer o adquirir los conocimientos evaluados en esta prueba y familiarizarse con este tipo de evaluaciones. Por esa razón, es común que el proceso entre concluir la secundaria básica e ingresar a la universidad sea largo e implique varios semestres de cursos en las mencionadas academias.

4.5.2 Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

El segundo grupo de participantes está integrado por 26 participantes de la especialidad de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la UNMSM. De ellos 24 cursan el tercer año y 2 el segundo. Sobre los participantes que completaron el Instrumento 1, un 45% fueron mujeres (12) y 54% varones (14). El rango de edades varía desde los 21 años hasta los 28, 27% tenía 23 años y 27%, 24.

Respecto a su formación escolar, se registró que el 88% concluyó la secundaria en un colegio público, 4% en un colegio de Fe y Alegría⁵² y 8% en un colegio privado. El 30% terminó la educación secundaria el año 2007, 27% el 2006 y el 15% del 2005, solo un participante concluyó su formación escolar el 2010 y otro el 2011 que sería el año más reciente. Al igual que en el caso de Ayacucho, se trata de estudiantes que pasaron por una formación preuniversitaria previa para poder ingresar a la universidad, y en muchos casos este proceso demoró.

A diferencia del grupo de la UNSCH, todos los estudiantes concluyeron la secundaria en áreas urbanas; el 88% lo hizo en distintos distritos de Lima, 4% en la Provincia Constitucional del Callao⁵³, 8% estudió en otra región. Tal como se observa en el Gráfico 2, los distritos de la capital más representados son San Juan de Lurigancho (15%), Villa El Salvador (12%), San Juan de Miraflores (8%) y Carabaylo (8%). Estos distritos son los que registran mayores niveles de pobreza en Lima, tienen un promedio de entre 40% a 30% de población pobre en una ciudad que

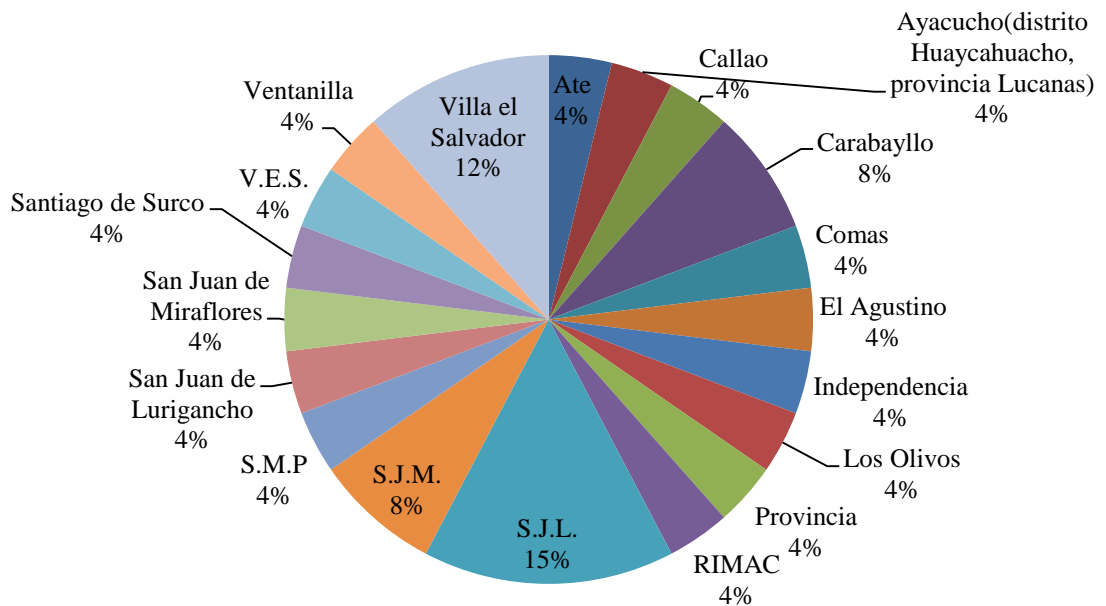
⁵² Los colegios de Fe y Alegría son escuelas públicas bajo la administración de algún grupo religioso. Suelen caracterizarse por tener un mayor nivel educativo que el común de los colegios públicos del Perú. Por lo mismo, tienen una alta demanda.

⁵³ La Provincia Constitucional del Callao se comporta como si fuese un distrito más de la ciudad de Lima, pues está completamente integrada a la capital.

registra un 19,8% de pobres y 3,85% de sus habitantes en extrema pobreza (INEI, 2007).

Al analizar el cuadro de los distritos en los que se concluyó la secundaria, podemos concluir que los futuros docentes han estudiado en distritos populares, cuyos habitantes tienen bajos ingresos económicos. Se trata de distritos que nacen en las zonas periféricas de Lima a partir de la ocupación de terrenos agrícolas o erizos, especialmente a partir de la década de los 60 y crecen notablemente en los 80. Es decir, fueron inicialmente ocupadas por grupos de migrantes del interior que se asientan en el lugar cuando este carecía de infraestructura urbana, y servicios básicos como agua, luz, transporte, escuelas o servicios de salud. En muchas zonas de estos distritos se mantiene un alto porcentaje de viviendas precarias y falta de acceso a servicios básicos. Por ejemplo, en San Juan de Lurigancho el 10% no cuenta con servicio de agua y desagüe, en Villa El Salvador el 14%, en San Juan de Miraflores el 6%, y el 30% de la población de Carabayllo carece de este servicio básico.

GRÁFICO 3 DISTRITOS DE UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS DE LOS PARTICIPANTES UNMSM



En cuanto a su experiencia escolar en relación al curso de Historia, el 58% obtuvo un promedio entre 15 y 16 en el último año de la secundaria, un 23% entre 13 y 14, y un 19% entre 17 y 20. Asimismo, el 65% indica que le gustaba el curso en la escuela,

mientras que un 34% indica que no le gustaba. Esta información luego fue contrastada en las entrevistas, pues un grupo señaló que su experiencia escolar fue mala. Sin embargo, los mismos participantes aclaran que al ingresar a una academia preuniversitaria para prepararse para el examen de admisión su visión de la historia cambió y el curso se tornó atractivo e interesante, siendo esta nueva experiencia un factor muy importante en su decisión vocacional para ser profesor de historia y ciencias sociales.

Resultados y análisis

CAPÍTULO 5

REPRESENTACIONES DE LA HISTORIA Y LAS FINALIDADES DE SU ENSEÑANZA

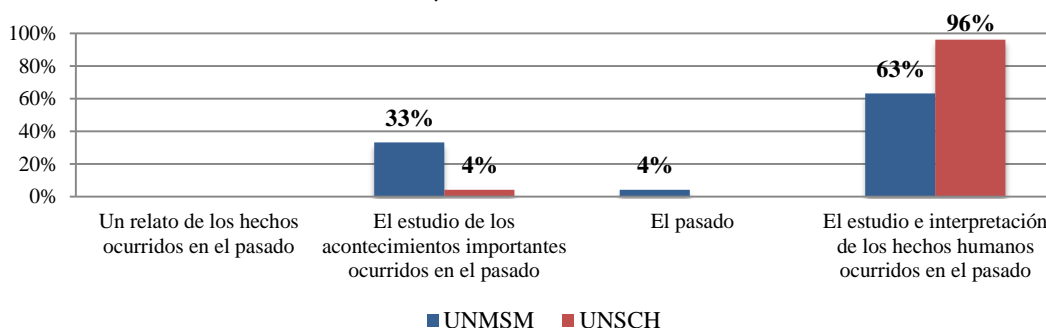
En este capítulo nos enfocamos en la representación de la Historia como disciplina en los futuros maestros y maestras y en las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela. Primero, analizamos su concepción de la Historia como ciencia social y las fuentes que emplean para aproximarse a los temas históricos. Luego, indagamos sobre su experiencia escolar en el curso. Posteriormente, analizamos las finalidades y objetivos que consideran tiene la enseñanza de la historia. Finalmente, examinaremos la coherencia entre la representación de la disciplina y las finalidades que le asignan con las de la historia enseñada.

5.1 LA HISTORIA SEGÚN LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS

Pensar la enseñanza de la Historia implica considerar las nociones de la temporalidad que se encuentran detrás, los temas que se abordan y desde qué perspectiva y la representación de la misma disciplina. En ese sentido, un aspecto prioritario es entender con qué concepto de historia se aproximarán los y las futuros/as docentes al aula. Por ello, una primera indagación se centró en conocer cómo definen y qué sentido otorgan a la Historia como ciencia social.

En el Instrumento 1 (Pregunta 8), presentamos cuatro posibles definiciones de historia y les pedimos escoger una. Los resultados se muestran en el Gráfico 4.

GRÁFICO 4 DEFINICIÓN DE HISTORIA, SEGÚN ESTUDIANTES DE UNMSM Y UNSCH



Los resultados muestran que la mayoría entiende la historia como una interpretación del pasado enfocada en el conjunto de las acciones humanas. Desde este punto de vista, la historia no es solo un retrato del pasado que narra una serie de hechos, sino

que implica un proceso por el cual el historiador realiza una interpretación de los mismos. Por lo tanto, la definición más aceptada implica que para la mayoría de los participantes es posible encontrar diversas interpretaciones de los hechos. Con ello, podría abrirse la posibilidad de trabajar con diversas interpretaciones en el aula, lo cual se analizará en el Capítulo 8.

Según esta definición, la historia se centraría en los hechos humanos en general; es decir, en las personas como protagonistas y no en acontecimientos nacionales importantes como batallas, héroes o gobernantes que suelen estar muy vinculados con una perspectiva de enseñanza de la historia más tradicional. La comparación de estos resultados con las narraciones y con lo mencionado en las entrevistas permitirá analizar mejor si los estudiantes logran proponer una enseñanza de la historia en la línea de la definición o si se mantienen dentro de una propuesta más tradicional.

No obstante, un sector de los futuros maestros de la UNSCH (33%) y de la UNMSM (45%) prefirió definir la historia como “El estudio de los acontecimientos importantes ocurridos en el pasado”. Es decir, optaron por una historia centrada en grandes personajes y hechos, propia de esta visión tradicional ya mencionada y previamente explicada en el Capítulo 4. Esta definición, también, plantea una historia que no interpreta, sino que retrata el pasado y, con ello, cierra la posibilidad de que exista más de una interpretación de los hechos, de los acontecimientos y de los problemas históricos.

Para profundizar en su conceptualización de la historia, también preguntamos: “¿Qué significa para ti la historia?” (Pregunta 1, Instrumento 1). Presentamos ocho alternativas y pedimos escoger las tres frases que expresen mejor el significado y valorarlas del 1 (más importante) al 3 (menos importante). El Gráfico 5 muestra los resultados de la UNMSM y el 6 los de la UNSCH.

Al sumar los porcentajes obtenidos en las prioridades 1, 2 y 3, la alternativa más valorada fue “Una disciplina que nos permite entender nuestros problemas actuales” (79% de las preferencias de la UNMSM y un 78% de la UNSCH). Existe una similitud con la opción “Una disciplina que nos muestra cómo hemos llegado al presente”, con 67% de la UNMSM y 67% de la UNSCH. Los resultados muestran,

en primer lugar, que la historia se vincula con la comprensión del presente, con el proceso que permite llegar al presente y con los problemas actuales o problemas socialmente relevantes.

También, se vincula a nivel más personal, porque un 45% de UNMSM y un 52% de la UNSCH consideran como uno de los posibles sentidos de la historia “Un medio para entender mi vida dentro de los cambios históricos”. No solo se trata de entender los procesos históricos en general hasta el presente o de los grandes personajes y los políticos, sino también de entender su propio lugar como parte de la historia. Es decir, su historicidad. ¿Cómo se concretaría este sentido en el aula? Esta pregunta será analizada en el Capítulo 8.

GRÁFICO 5 SIGNIFICADO DE LA HISTORIA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE LA UNMSM

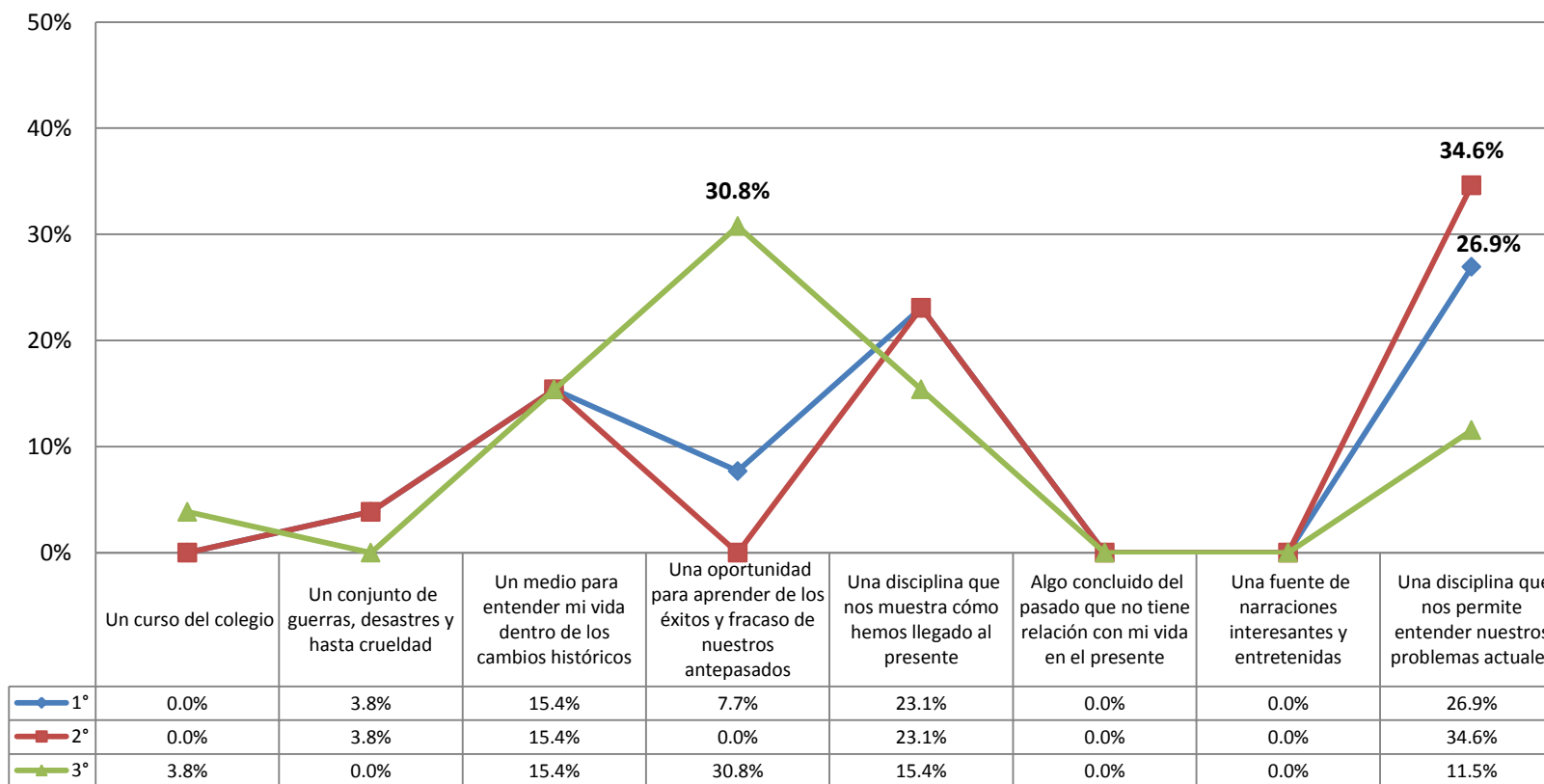
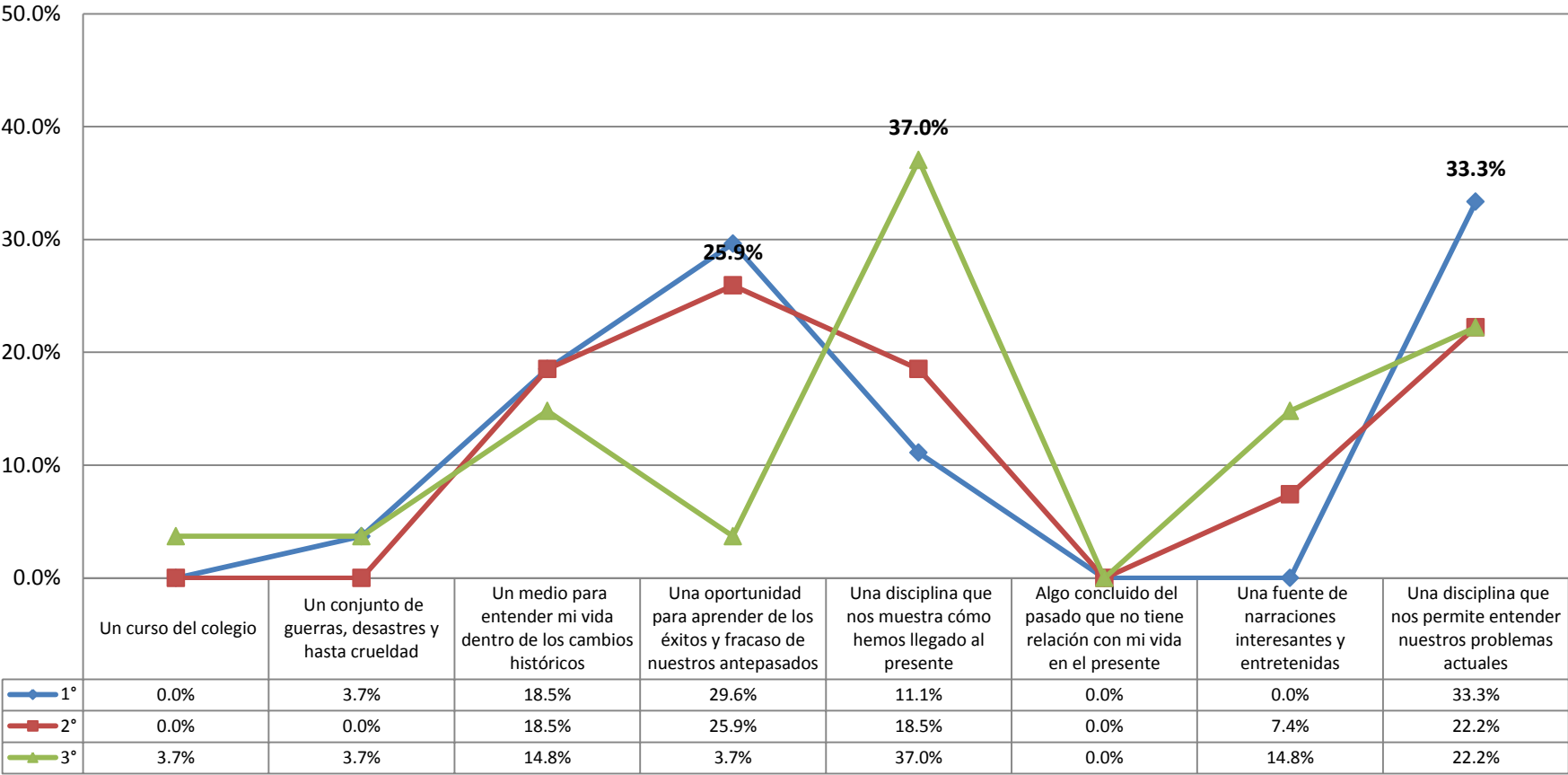


GRÁFICO 6 SIGNIFICADO DE LA HISTORIA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE LA UNSCH



Por otro lado, la historia también se entiende como una disciplina que genera un aprendizaje para el futuro. El 59% de la UNSCH y el 42% de UNMSM optaron por la alternativa “Una oportunidad para aprender de los éxitos y fracasos de nuestros antepasados”. Esta es la segunda opción más escogida en la UNSCH y la tercera en la UNMSM. Es una valoración de la historia como "maestra vida". El análisis de las narraciones permitirá comprender cómo los y las futuros/as profesores piensan la historia “*magistra vitae*” en relación con la enseñanza.

En síntesis, los y las participantes entienden la historia como una interpretación del pasado enfocada en diversos hechos humanos, y cuyo sentido es la comprensión del presente, aprender de los errores del pasado y/o su propia historicidad. Esta representación, de alguna manera, se debería evidenciar en su representación de la enseñanza de la historia.

5.2 LAS FUENTES PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

En cuanto a la pregunta que indagaba por las fuentes que emplean los futuros maestros y maestras para informarse sobre historia, pedimos seleccionar como máximo cinco fuentes y valorar su importancia del 1 al 5 (1 la de mayor importancia y 5 la de menor). El Gráfico 7.1 del Anexo 7 sintetiza los resultados de la UNMSM y el 7.2 (Anexo 7), los de la UNSCH. En la UNMSM, un 27% y en la UNSCH, un 4% (1 participante) no colocaron la prioridad y, por ello, no se han considerado en los resultados.

Tanto el grupo de participantes de la UNMSM como el de la UNSCH emplean principalmente libros para informarse. Solo un 8% de la UNMSM no los consideró como una opción de respuesta. Para todos los estudiantes de la UNSCH los libros fueron la principal fuente de información. Las entrevistas ratifican la importancia que tiene la lectura de libros y separatas para acercarse a la historia:

"... en mi casa había libros, entonces, yo leí e iba leyendo, había enciclopedias" [Abel UNMSM-I3]

"... la historia es interesante porque yo desde muy pequeño leía y al leer siempre tenía la mano en el libro de historia, [...] Castillo Morales⁵⁴ y todos esos libros que tenía, lo leía y me gustó."[Rodolfo UNMSM-I3]

El uso de Internet también es importante en ambas casas de estudio. Es la segunda fuente de información en la UNMSM y la tercera en la UNSCH. Se trata de una fuente de consulta que se complementa con otras, como explica un participante en la entrevista:

"... me gustaba la historia, siempre me ha gustado, en especial lo que es la historia universal y a veces entraba a Internet, veía lo que es, me gustaba lo que es la iglesia, siempre me gustó, [...] libros también leía, a veces me encontraba algunos artículos [...]y así poco a poco me nació ese gusto por la historia..." [Luis UNSCH-I3]

La formación escolar es también valorada por los estudiantes como una fuente de información, tal como se puede observar en el Gráfico 7.1 y el Gráfico 7.2 (Anexo 7). Esto se ratifica cuando les preguntamos por su propia experiencia como estudiantes escolares en la clase de Historia, pues algunos recuerdan con simpatía las clases de algunos de sus profesores:

"... mis clases de historia eran chéveres, no me quejo por eso, porque siempre me ha gustado la historia, le he tomado importancia mucho a la historia y por eso mismo escogí la especialidad de Ciencias Sociales, filosofía." [Orlando UNSCH-I3]

"... en quinto año que cambiamos de profesor. Mi profesor nos traía libros, nos traía imágenes y la clase lo hacía más amena, hacía bromas, de todo y también nos dejaba trabajos y como que a partir de ahí fue como interesándome, se me metió un poco el bichito por la historia y ya comenzó a interesarme..." [César UNMSM-I3]

En algunos casos, las historias contadas por sus profesores en la escuela han sido fundamentales tanto para adquirir conocimientos históricos como para su decisión

⁵⁴ Castillo Morales fue un texto escolar de historia del Perú muy popular en el país desde la década del 80.

vocacional. En otros, vemos un rechazo a la forma como el docente les enseñó, como veremos más adelante.

En ambas universidades, las visitas a museos y sitios arqueológicos son consideradas una fuente de información. Sin embargo, los estudiantes de la UNSCH le brindan mayor importancia que los de la UNMSM. Probablemente, esta diferencia se explique porque para los huamanguinos la historia local es muy importante, y consideran que los museos y sitios arqueológicos ponen en contacto a los y las estudiantes con un pasado ayacuchano muy ausente en los textos escolares y programas oficiales del Ministerio de Educación. Estas visitas implican un acercamiento al patrimonio y refuerzan la identidad local. Por ello, cuestionan a sus antiguos profesores de Historia por no haberlos llevado a estos lugares; son ellos y ellas mismas quienes los visitan por su cuenta. Por ejemplo:

"En sí nunca en el colegio visité el museo, [...] tenía que ir por mis propios medios. El profesor nunca nos decía chicos [...] vamos a ir al museo para conocer [...]"

... por ejemplo, quiero saber de la batalla de Ayacucho, [podemos] irnos a la pampa de Ayacucho y demostrar de tal cerro bajaron los españoles, de tal bajaron los peruanos y estar en los lugares... " [Luis UNSCH-I3]

"Los profesores no incentivaban [visitas] [...] ni siquiera, eran capaces [...] de llevarme acá a Wari, [...] una zona arqueológica muy cerca de mi pueblo. Para mí no me satisfacía ese tipo de educación..." [Pablo UNSCH-I3]

El uso de la televisión es más valorado en la UNSCH que en la UNMSM. Sin embargo, en las entrevistas, solo un participante de la UNMSM mencionó su gusto por la historia a través de programas de televisión:

"A mí me gustó la historia [...] me gustaba ver Discovery, History y veía los documentales y sí como que le tenía un gusto..." [María UNMSM-I3]

Según los resultados, en la UNMSM, se da poco valor a la familia como una fuente para conocer el pasado; mientras que, en la UNSCH se valora mejor esta experiencia. Solo uno de los participantes resaltó el rol de un pariente para su propio conocimiento de la historia local y resaltó su influencia en su decisión vocacional:

"... un tío [...] siempre hablaba de historias [...] de mi tierra, y él sabía bastante, empezaba [...] mis abuelos, de mis bisabuelos y las relacionaba con las personas con quien vivía. Incluso hablaba de Oyón. De por ejemplo, hablaba de [...] antes de la adjudicación de tierras, antes de la reforma agraria. Quiénes eran los dueños [y] que mis bisabuelos fueron [...], parte de la servidumbre. Y nos contaba historias así..." [Liz UNMSM-I3]

Cuando se trata de estrategias para enseñar, principalmente la historia reciente, el rol de la familia para conocer el pasado adquiere un valor, especialmente en el grupo de la UNMSM. Algunos/as participantes señalan que les pedirían a sus estudiantes escolares que pregunten a sus familiares sobre la historia reciente del Perú. Por ejemplo, en relación con el tema de la migración interna, se dice:

"... ellos son el fruto de esos últimos cinco gobiernos, sus padres, sus abuelos van a ser el fruto de las migraciones [...] y ellos pueden saber más directamente. Muchos de ellos tienen abuelitos, tienen a sus papá [y pueden preguntar] “Papi, ¿cómo fue este gobierno de Alan García?”. Su papá [responde] “Antes se llevaba un bolsa de monedas para comprar un tarro de leche”. Es más vivencial [...] y eso es lo que ellos necesitan saber en historia, que la historia va a repercutir bastante en su vida.” [Tania UNMSM-I3]

En la UNSCH, solo un participante mencionó que los y las estudiantes escolares podrían recurrir a las experiencias de sus familiares para abordar la historia reciente. Pedro resalta la importancia de promover que sus futuros estudiantes escolares investiguen el tema y dice:

"... hay personas ya de muy avanzada edad que te dicen: “Sabes qué, esto fue muy importante, esto sucedió en tales hechos”. [...] Estas personas te dan [...] su punto de vista de una manera distinta. [De manera que] [...] los alumnos van captando, tanto de las personas del campo como del profesor.” [Pedro UNSCH-I3]

En las entrevistas, varios participantes señalaron la necesidad de que sus futuros alumnos y alumnas investiguen. Entonces, les preguntamos dónde sugerirían

investigar. Se repite la idea de usar libros, lecturas, Internet y salidas de campo como un medio importante. Por ejemplo:

"Creo que más clásica es la biblioteca [...] otro rubro sería también [...] Internet y [...] también [...] un museo. Tenemos, también, acá en Ayacucho círculos de estudio. También, por ejemplo, invitaría a especialistas y que den charlas..." [Luis UNSCH-I3]

A las lecturas y salidas se añaden los videos como una alternativa novedosa que los y las docentes integran en la enseñanza de la historia y a la que les hubiese gustado tener acceso. Citamos algunos ejemplos:

"Lo más cercano podría ser pasar un video, pero no siempre vamos a estar al alcance de eso, tal vez uno puede trabajar muy lejos de la ciudad, en una zona rural y tal vez no tiene acceso a eso. Entonces, podría ser, si estuviera en la ciudad con video primero porque a los chicos les ayude tal vez a imaginarse más..."[María UNMSM-I3]

"Yo creo que trataría de usar al máximo lo que la tecnología me brinda y [...] pasar tal vez un video relacionado al tema..." [Luis UNSCH-I3]

Los resultados muestran que hay coincidencia entre los medios que los y las docentes emplean para informarse sobre historia y los que consideran deberían utilizar sus futuros alumnos y alumnas escolares si tuviesen que investigar. La principal diferencia se daría solo en el caso del video, que es entendido como un componente tecnológico "novedoso" que pretenden integrar en sus futuras prácticas docentes.

5.3 SU EXPERIENCIA ESCOLAR

En los resultados del Instrumento 1, registramos que la experiencia escolar era una importante fuente de conocimiento sobre historia. Además, sabemos que esta también influye en las futuras prácticas docentes; por ello, preguntamos sobre este tema en las entrevistas.

Más allá del conocimiento transmitido o construido cuando eran alumnos y alumnas en la escuela, su paso por esta transmite un modelo de docente con el cual pueden identificarse o pueden cuestionar. En el caso de esta investigación, se encuentra

además del profesor escolar, el y la docente de la academia preuniversitaria, quien también cumple un papel importante tanto en el gusto por la historia como en su decisión de dedicarse a la enseñanza de la historia.

En el Perú, los jóvenes que desean estudiar en una universidad pública dan un examen de admisión. Dado que el número de postulantes es siempre mucho mayor que el número de vacantes, la gran mayoría de los y las participantes en esta investigación han estudiado en alguna academia preuniversitaria. Estas instituciones los preparan en los diversos cursos y contenidos en los que serán evaluados, uno de los cuales es Historia. La evaluación en relación a historia es memorística, enfocada en el recuerdo de datos y hechos. Los cursos de historia en las academias preuniversitarias suelen estar a cargo de historiadores. A diferencia de los profesores de historia formados en pedagogía, los profesores de academias preuniversitarias carecen de formación pedagógica, ni trabajan el desarrollo de habilidades. Su objetivo es hacer un repaso de los diversos acontecimientos que la universidades asumen se deberían haber estudiado en la escuela. La enseñanza de la historia en el nivel preuniversitario y su relación con la escuela merece una investigación profunda que aún está pendiente.

Observamos que en diversos testimonios, se registra una profunda admiración e identificación con los profesores de estas academias; incluso, mayor que con profesores de escuela. Por ejemplo, un participante de la UNSCH señala en relación con su profesor escolar:

"El profesor, la verdad, que no era muy inteligente. [Era] muy aburrido, no me gustaba la metodología que enseñaba, porque solamente venía y explicaba, escribía en la pizarra y luego se retiraba. No hacía mucha participación..." [Olga UNSCH-I3]

Olga aclara la diferencia con su experiencia preuniversitaria, agrega:

"Yo donde en sí aprendí historia, [...] en la CEPRE⁵⁵, hice un nivel para que yo pudiera ingresar a la universidad. Ahí sí el profesor te explicaba, pedía tu intervención..." [Olga UNSCH-I3]

⁵⁵ Se refiere al Centro Preuniversitario de la Universidad San Cristóbal de Huamanga donde se preparó para el examen de ingreso a dicha universidad.

Otra participante, esta vez de la UNMSM, explica, primero, su experiencia escolar:

"... de las obras de su gobierno, nada más, no tuve una clase donde me impresionara de los profesores de historia porque como le digo solamente eran datos..." [María UNMSM-I3]

Luego añade su experiencia en la academia preuniversitaria y explica cómo esta cambia su comprensión de la historia:

"... en la academia sí hubieron profesores que verdaderamente me hicieron ver la historia como para que me gustara más y para que lo decidiera como carrera. [...] enseñar historia porque la manera cómo ellos lo hacían, me hacía vivirla, me hacía meterme en esa misma historia. Ahí es donde yo me di cuenta que me gustaba.

[En la academia descubre que]... más que nada la historia es analizarla. O sea, las cosas que yo sabía del colegio, que eran básicas, contrastadas con la academia, [cuyo] profesor sí me hacía analizar el porqué de las cosas, [las] consecuencias que traía un hecho que hacía un presidente o las causas de unos hechos. Eso era lo que me impactaba, ese análisis básicamente." [María UNMSM-I3]

Rodolfo de la UNMSM también explica:

"En la academia me empezó a gustar la historia. Me empezó a gustar saber sobre más que todo la historia antigua [...], o sea, la época prehispánica y la época, las primeras culturas en el mundo. [...] eso me impulsó a postular por la carrera de historia [...] Por una cuestión de que me gustaba también enseñar [...]. Y bueno, fue por eso también que llegué a educación en historia." [Rodolfo UNMSM-I3]

Estas academias preuniversitarias, como ADUNI⁵⁶ o el Centro Preuniversitario de San Marcos, son instituciones en las que estudian los y las jóvenes cuando terminan la educación básica regular para poder ingresar a la universidad, como ya mencionamos.

⁵⁶ Es el nombre de una academia preuniversitaria muy conocida para enfrentar los exámenes de ingreso a las universidades públicas en el Perú.

Observamos que los participantes valoran a los profesores preuniversitarios por su perspectiva crítica del pasado peruano. Es un enfoque que cuestiona la historia tradicional, permite cierta polémica y la discusión con los alumnos y alumnas. Además, muestra las diferencias existentes en la enseñanza de la historia escolar más clásica frente a lo que se espera del nivel superior.

Como explicamos en el Capítulo 4, a partir del material recogido en las entrevistas, se han podido identificar cuatro tipos de profesores de Historia referidos por los participantes, incluyendo a los profesores que estuvieron en la escuela y en la academia. Esta tipología responde a las características que surgen de las mismas descripciones de los y las participantes recogidas en la investigación. Por ello, cada una recibe una denominación que sintetiza las descripciones que ellos y ellas hacen:

- **"Expositivo"**: Prima la enseñanza memorística; se presenta en el aula con una serie de notas, el libro de texto o papelógrafos con información que se transmite a los y las estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente, quien formula su clase, generalmente, a partir del texto escolar con una perspectiva historiográfica tradicional enfocada en los procesos políticos y los grandes personajes. La función del estudiante es copiar y reproducir la información recibida. En muchos casos, los describen como maestros "teóricos" y poco "dinámicos". Son criticados por carecer de estrategias didácticas y no incentivar la discusión ni el desarrollo del pensamiento crítico. Para estos docentes la interpretación histórica que presentan en clase es la única válida y constituye una verdad absoluta e incuestionable. Estas características se pueden observar en las palabras resaltadas de los ejemplos citados a continuación:

"Bueno, en el colegio la profesora [...] no ponía muchas estrategias digamos, [...] la profesora más teórica era."

¿A qué te refieres con teórica? [Entrevistador]

"O sea, pura clase, o sea, no tenía como decir, una estrategia para que pueda enseñar, me hubiera gustado que la profesora sea más dinámica, utilice más estrategias, más métodos digamos con videos, con dramatizaciones y eso es lo que no hacía. La profesora era más, como le digo, teórico [sic], más memorístico [sic] se podría decir." [Pedro UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

"... cuando estaba en el colegio los profesores [...] me enseñaban de una manera mecanizada: **"la historia ha sido así"**. [...] te **daban la teoría**, pero nunca te llevaban a tales lugares [te enseñaban] con diapositivas...

Cuando el profesor entraba a los salones traía ya resumido en una hoja. Él simplemente daba la teoría, te explicaba, pero tú **no podías contradecirlo** [...] -En esa realidad se veía que el profesor simplemente daba su punto de vista y tú no puedes contradecirlo..." [Pablo UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

"... utilizaba papelotes, pero te ponía el papelote y que tú **copies nada más**..." [Rodolfo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

"A ver, mi clase de historia en el colegio era completamente **memorista**, el profesor empezaba un tema, por ejemplo, [los] incas. Te decía: "Tienes que saber cada uno de los incas". O te decía: "culturas". Era muy memorista, pero sí empleaba imágenes, dibujos, trabajábamos con **el libro que nos daba el Estado** porque yo he estudiado en un colegio del Estado. [Te mandaba a hacer] resúmenes, practicaba estrategias sí, pero a la hora del examen, **a la hora que nos evaluaba era muy memorista**...

Muy pocas veces, mi profesor llegaba, hacía la clase, **tomaba opiniones**, ¿sabes algo respecto de eso?, y quedaba ahí. **No hacíamos debates** Terminaba la exposición [con un] ¿No hay preguntas?, No, ya ahí terminaba todo. [Laura UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

"Ya, las clases en el colegio era muy monótonas. Sentía que solamente **el único que tenía la verdad era el docente**. Él era bueno. Lastimosamente yo estudié en un colegio estatal y ahí no te fomentan el pensamiento crítico, analítico. También sentía que **la persona que sabe todo es el profesor**, no sentía esa participación, **ese análisis por parte de los alumnos** y sentía una clase un poco aburrida, pesada." [Vicente UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Como muestran los ejemplos citados, los y las participantes reclaman a este tipo de docente una postura que permita la reflexión de los alumnos y alumnas, y una metodología más activa que no se enfoque en copiar información y memorizarla. Esta categoría reúne a maestros que marcan una relación distante con los y las estudiantes. Se mantiene un estilo autoritario en con el que los estudiantes del profesorado de historia no sintieron empatía, ni un modelo a imitar.

- **"Narrador de historias"**: Cuenta historias que captan el interés de los y las estudiantes, transmiten la historia como una sucesión de hechos interesantes, con mucho detalle y bien narrados. Se trata de una historia enfocada en contar lo ocurrido desde una perspectiva historiográfica tradicional y positivista que permite reconstruir con lujo de detalles los hechos. No implica mayor interpretación de causas, consecuencias, cambios o permanencias. También, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, en el que el y la estudiante se limita a escuchar y copiar. Mantiene una perspectiva memorística, como queda clara cuando describe las evaluaciones que aplican los docentes. Estas características se explican en algunos ejemplos que corresponden a esta categoría:

*"... en el caso de mis dos últimos profesores de secundaria **narraban la historia**, lo contaban más **como un cuento que como una síntesis de procesos y fechas**. Por ejemplo, cuando era independencia narraban como unas montoneras, apoyaron la independencia de Perú, como contándonos. Por lo menos **yo me sentía atrapada en su narración**. Y ahí nació mi interés más que nada por la historia en ese sentido." [Tania UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

*"Mis primeros años que estudié colegio, lo estudié en provincia, la provincia de Oyón, departamento de Lima. Y era interesante porque el profesor siempre relacionaba. Primero comenzaba **contándonos historias locales de nuestra realidad de Oyón** y luego hacía una comparación ya con la historia de lo que estaba hablando tal vez a nivel de nuestra nación o tal vez a nivel historia universal, siempre hacía una relación.*

Y la clase era básicamente el profesor que exponía, ustedes trabajaban, hacían actividades ¿cómo era? [Entrevistador]

Algunas veces hacíamos actividades, pero normalmente el profesor es el que era el actor, como se dice, de la clase [...] Nosotros copiábamos.

¿Y no había discusión o sí? [Entrevistador]

Discusión no. [Liz UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

"Mi profesor sí enseñaba con una dinámica.

¿Cómo, por ejemplo qué dinámicas hacía, recuerdas? [Entrevistador]

Hacía para que no se aburran los alumnos, contaba sobre las realidades que pasaba él antes cuando estudiaba. "

Y sus exámenes ¿Cómo eran, qué te preguntaba recuerdas? [Entrevistador]

Sí, más o menos todo era relacionar, verdaderos y falsos también, nos pedía fechas, el año, todo eso. [Javier UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

Como observamos en los testimonios, son docentes que captan la atención gracias a sus habilidades para narrar los hechos ocurridos en el pasado. En algunos casos, son profesores con un mayor conocimiento de la historia local y pueden incluir historias personales que aderezan el relato. Nuevamente, el profesor o profesora es el actor principal y la función del estudiante es recordar lo que este transmite. Este "Narrador de historias" se parece al "Expositivo", sin embargo las descripciones hechas por los futuros maestros nos obligan a diferenciarlos, porque ellos y ellas se identifican con el "Narrador de historias", lo admiran y lo perciben como un modelo positivo. Lo contrario ocurre con el "Expositivo", quien es más bien entendido como un modelo de maestro desactualizado. Hay un componente de valoración en los futuros maestros que los diferencia y que hemos respetado en esta investigación.

- **"Activo"**: Esta categoría describe un tipo de profesor cuya clase se complementa con alguna actividad de aprendizaje. Hay una combinación entre el rol protagónico del profesor y las actividades encomendadas a los alumnos y alumnas. No se trata de la propuesta de la Escuela Activa. Más bien, nuevamente recogemos y armamos la categoría partiendo de la información recogida de las

experiencias de los estudiantes del profesorado. Así, ellos y ellas identifican a un tipo de maestro que promueve muchas actividades en el aula. Estas pueden ser bastante tradicionales como buscar información en el texto escolar, resumirla o producir un mapa conceptual, hasta tareas más diversas como investigaciones, trabajos grupales, resolver, pegar imágenes o representaciones teatrales. Estas actividades se caracterizan no promueven el análisis ni el pensamiento crítico, sino la reproducción de la información dada por el maestro o señalada en el texto escolar. Por ello, la evaluación se enfoca en los conocimientos que el estudiante recuerda. Algunos casos correspondientes a este tipo son:

*"... tercero de media para adelante, me tocaron docentes de historia, [cuya clase] me atrajo mucho. Fue por eso que me atrajo la enseñanza de Historia y Geografía. [Eran] docentes con los cuales comprendía. Nos enseñaban de una manera más que todo **como un teatro, hacían una participación tanto a los estudiantes** y eso me agradó bastante, fue por eso que también pude seguir esta carrera."*[Lorenzo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

*"... nos mandaban a leer y de ahí a realizar actividades, **mapas conceptuales, pequeños esquemas, poner imágenes**. Ahora que estoy llevando lo que viene a ser la especialidad de historia, me doy cuenta de las falencias que puede haber en cuanto a la formación [...] **No hay un análisis, un análisis de lo que viene a ser la fuente, inclusive la misma información que nos proporciona, no hay nada de eso. Y los profesores como hasta ahora se preocupaban nada más en lo que vendría a ser, en completar todos los temas, todo el transcurso del semestre.***

[Agrega más adelante refiriéndose a sus docentes escolares] ... *nosotros como robots, como **máquinas memorizábamos una información, salíamos al frente, nos parábamos y comenzábamos a reproducirla, pero no había un análisis. El profesor no nos cuestionaba, simplemente decía está bien y ya, te ponía tu nota y te mandaba a sentar.***" [Arturo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

En los ejemplos, se muestra que las actividades se enfocan en que los y las estudiantes busquen datos y los presenten ante la clase sin implicar una

perspectiva crítica, un debate o una discusión. A este modelo de docente no corresponde una perspectiva historiográfica o una ideología determinada, pues puede tener una aproximación bastante tradicional a los temas y centrarse en la historia política o plantear una aproximación más crítica dentro del marco de la “Nueva historia”. Esta dependerá de las lecturas o materiales que entregue a los estudiantes para trabajar.

- **"Develador-Crítico"**: Busca cuestionar el enfoque tradicional de la narración histórica nacional. Suele plantear algún tipo de debate inicial, aunque terminan afirmando lo que consideran la "verdadera interpretación" histórica que cuestiona lo enseñado en la escuela, como se observa en sus afirmaciones. Su conocimiento no se basa solo en la repetición del texto escolar, sino en la consulta de diversos historiadores, especialmente, de publicaciones de los años 70 y 80. Suele abordar temas desde la historia social y económica. Pese a que se permite la participación del alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el profesor, que se dedica a cuestionar la historia tradicional y a transmitir una interpretación del pasado que se asume como la única válida. Este estilo suele impactar mucho en los estudiantes preuniversitarios, porque contrasta con la enseñanza escolar menos interpretativa y más fáctica. Algunos ejemplos son:

*"... [En la] academia ADUNI me enseñaron en la **historia el aspecto social**. Se comienzan a **analizar** [...] las **diversas luchas de clases**. [En la escuela] **algunas cosas tergiversan** [...] De alguna manera tiene una relación, un vínculo con lo que sí se ve en la realidad. A partir de ahí es donde cambia mi información de lo que iba a estudiar. De postular para contabilidad pasé a historia, para postular educación, más que todo va por ahí." [Arturo UNMSM-I3] [Las negritas son más]*

*"... tuve más apego en las academias, ahí [el] profesor [...] **explican con un mejor syllabus**, con un mejor tiempo, el cual **tiene la forma de explayarse mejor**, de hacer un mejor análisis el cual no hay en un colegio estatal, bueno, yo pienso igualmente siento por esos dos factores, uno porque yo quería conocer, quería saber mucho sobre el pasado y sobre la situación del Perú ¿por qué estamos así? Y otra porque también lo fomentaron mis profesores*

en las academias, el profesor de colegio casi no intervino mucho ahí.
[Vicente UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

"Yo donde en sí aprendí historia, lo aprendí en la CEPRE[...]sí el profesor te explicaba pedía tu intervención, ...

... el profesor [refiriéndose a su profesor escolar señala] no me gustaba que enseñara de los libros del Estado porque los libros del Estado no están todos relacionados al tema. Sería avanzar más con los libros de los autores más reconocidos, de otros. Y enseñar con una objetividad a la realidad [...]."
[Olga UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

"... era como una narración y más que nada la historia es analizarla, o sea, las cosas que yo sabía del colegio que eran básicas y contrastada [sic] con la academia que el profesor sí me hacía analizar el porqué de las cosas, consecuencias que traía un hecho que hacía un presidente o las causas de unos hechos, eso era lo que me impactaba, ese análisis básicamente." [María UNMSM-I3] [Las negritas son nuestras]

Como advertimos previamente, son, principalmente, docentes de academias preuniversitarias. Estos profesores siguen un método básicamente expositivo, pero en vez de seleccionar contenidos de la historia más factual y política, optan por contenidos propios de la interpretación marxista como la historia económica y del movimiento social. Desde la perspectiva metodológica, las clases se mantienen centradas en el profesorado por lo que, en muchos sentidos, seguían el modelo positivista. Este cambio impresiona a los estudiantes, porque se trata de un discurso distinto del que tradicionalmente conocieron en la escuela, un discurso más crítico en el análisis de la realidad, pero que solo recoge una interpretación histórica entendida como la "verdadera interpretación". Pese a que se diga que el profesor "...sí me hacía analizar...", el análisis es realizado por el docente y transmitido a los estudiantes. En realidad, la forma de enseñar mantiene la racionalidad más tradicional, en la que el docente tiene una verdad que es develada al estudiante.

- **"Reflexivo"**: Invita a los alumnos y alumnas a opinar, a analizar y a reflexionar sobre los hechos y procesos históricos. Se le reconoce por su actitud abierta al debate y a recoger la opinión de los y las estudiantes. Este docente genera admiración y presenta una perspectiva historiográfica generalmente vinculada a la propuesta marxista de la "Nueva historia". Representa la misma tendencia historiográfica del "Develador-crítico", pero su metodología en aula es distinta, porque la participación del estudiante es fundamental. Los y las estudiantes son quienes deben analizar los argumentos e interpretaciones presentadas en el material del curso. Asimismo, fomenta la lectura de separatas que contienen textos de historiadores o adaptaciones; y promueve la discusión entre y con los y las estudiantes. Algunos ejemplos de estos docentes son:

*"... la historia cuando la llevé en la academia [hace referencia a un centro preuniversitario], con un profesor [...], famoso Amautakuna⁵⁷, es muy conocido, la verdad es **que me gustó por la manera de enseñar, didáctica, o sea, la manera de informar [...]** era muy interesante.*

*[...]más que todo **era incentivar sus lecturas y a través de sus lecturas, analizar, leer y dar un debate...**" [Rodolfo UNMSM-I3] [Las negritas mías]*

*"... si me animé a estudiar historia y geografía también fue por una profesora de segundo año [...]. Fue **la única que me hizo entender el verdadero sentido de la historia, que no solamente es conocer y decir qué bonita relación o esto pasó, sino también que me ayuda a conocer más de dónde vengo. Algo no sucede de la noche a la mañana sino que es una etapa que va cambiando con el tiempo. La manera cómo influye tanto la manera de pensar de alguien y que puede cambiar muchas cosas.** [Inés UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Como muestran los términos resaltados, los participantes valoran que se incentive la lectura, la discusión y que se respete la opinión de los estudiantes.

Sintetizando las experiencias de los futuros y las futuras docentes recogidas en la investigación, en la escuela, priman los docentes "expositivos" y "activos" (ver

⁵⁷ "Amautakuna" es un término quechua que significa 'maestro'.

Gráfico 7), mientras que, en los centros preuniversitarios, toman contacto con los "develadores-críticos". Los "reflexivos" serían los más difíciles de encontrar; son más frecuentes en la experiencia escolar de los participantes de San Marcos (como muestra el Gráfico 7).

GRÁFICO 7 TIPO DE MAESTRO DE HISTORIA EN SU EXPERIENCIA ESCOLAR SEGÚN ESTUDIANTES DE UNMSM Y UNSCH

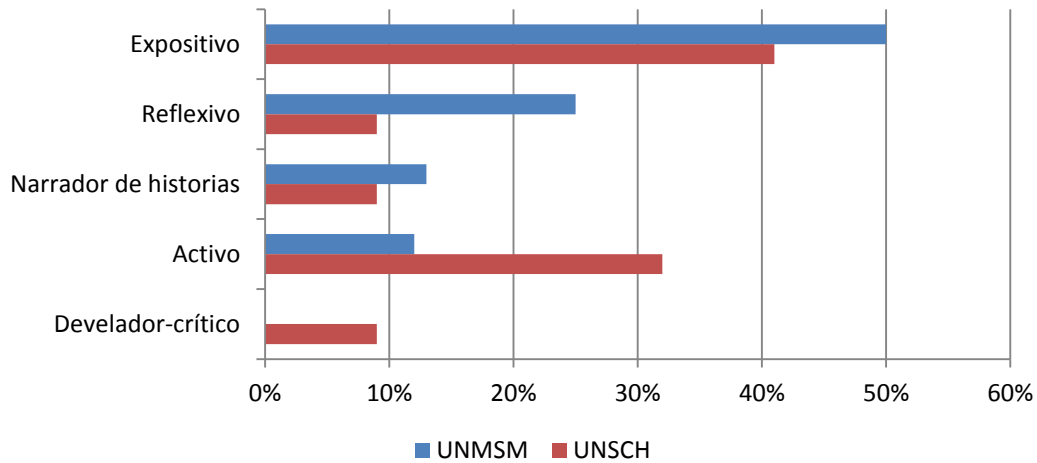
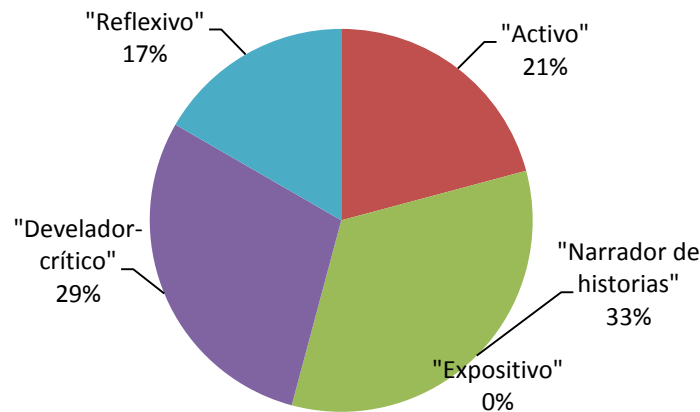


GRÁFICO 8 TIPO DE PROFESOR QUE LE GUSTA



Un 25% se siente satisfecho con profesores "narradores de historias", quienes son muy valorados (Gráfico 8) por su capacidad de despertar el interés por la historia, aunque reconocen que sus exámenes pueden ser memorísticos. No obstante, contar historias interesantes y ser entretenidos permite que aprender de memoria no sea tan mal visto como en el caso del maestro expositivo. Los entrevistados valoran también

positivamente el haber contado con maestros “develadores-críticos”, pues son entendidos como figuras que cuestionan las posturas tradicionales y llevan al aula ideas novedosas que recogen la experiencia histórica de las multitudes oprimidas. Además, estos “develadores-críticos” transmitirían las verdaderas interpretaciones que la historia tradicional oculta.

A través de los comentarios de los y las participantes, observamos que hay un especial interés porque el docente de Historia promueva la reflexión y el pensamiento crítico en sus alumnos y alumnas, a través del debate y el respeto por su opinión, tal como demuestra el siguiente testimonio:

*"[En el colegio] sentía que [...] el único que tenía la verdad era el docente, él era bueno, también que lastimosamente yo estudié pues en un colegio estatal y **ahí no te fomentan el pensamiento crítico, analítico**, en el cual solamente [...] la persona quien sabe todo es el profesor. No sentía esa participación, **ese análisis por parte de los alumnos**. Sentía una clase un poco pues aburrida, pesada hasta por ciertos instantes..."* [Vicente UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Algunos participantes reclaman que se incluya la discusión de diversos puntos de vista en la enseñanza de la historia:

*"Cuando el profesor entraba a los salones traía en [una] hoja ya resumido todo, cosa que él simplemente daba **la teoría**, te explicaba, pero tú no podías contradecirlo, decir sabes qué, mi punto de vista es esto o formen grupos, investiguen, y denme sus puntos de vista [...] se ve el aprendizaje es mutuo. En cambio en esa realidad se veía que el profesor simplemente **daba su punto de vista y tú no puedes contradecirlo** o formar grupos [...] aprender más rápido y más simple."* [Pablo UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

Es importante aclarar que, cuando señalan que un profesor “daba la teoría”, se refiere en realidad a una clase expositiva en la que el profesor transmite información, ya sea sobre hechos históricos, causas o consecuencias sin ninguna opción de reflexión.

Como es evidente en las citas, en ambas casas de estudio, la necesidad de discutir las diversas interpretaciones del pasado se convierte en un aspecto a renovar. Se aspira a

un profesor que permita la discusión y que no llegue al aula con verdades absolutas. Se reclama fomentar la capacidad de análisis en los y las estudiantes.

Por otro lado, la experiencia previa con sus profesores y profesoras de Historia -sea los de la escuela o los de los centros preuniversitarios- influye en su decisión de ser profesor de Historia. Por ejemplo:

"[En] *Mi clase de historia, el profesor que tuve en el colegio era ya una persona de avanzada edad y no brindaba esa satisfacción que yo quería aprender historia, en general la historia del Perú. Por eso no le daba mucho interés [...] El profesor mismo no me levantaba los ánimos. [...] Venía, hacía su clase y ya. **Hablaba, leía, leía, hablaba** y eso era todo. [...] Creo que en general en lo que es historia en el colegio fue mala. [...]*

Y los exámenes venían de forma literal. Te preguntaba los acontecimientos más importantes, personajes y raras veces venían para hacer un análisis o una crítica, raras veces.

¿Y por qué si la experiencia no fue la mejor del mundo decidiste ser profesor de historia? [Entrevistador]

Porque en mi preparación para la vida universitaria conocí a varios docentes de historia. [Entonces] vi [que] me gustaba la historia. Siempre me ha gustado [...] Así poco a poco me nació ese gusto por la historia, más por la preparación académica que tuve para dar el examen de admisión. [...]

*[Al] ver a docentes que ellos sí me explicaban bien, **me hacían entender las cosas cómo eran...** [Luis UNSCH-I3]*

El entrevistado narra dos experiencias distintas y resalta que recupera el gusto por la historia gracias a su experiencia preuniversitaria.

Hasta la experiencia negativa puede ejercer algún tipo de influencia, especialmente, en el sentido de querer cambiar las prácticas docentes, tal como muestran los testimonios citados a continuación:

*"Recuerdo que mis profesores de historia no eran tan buenos, porque lo que utilizaban era su cuaderno y en su **cuaderno tenían todo anotado**. Toda la clase estaba anotaba. Por ejemplo te dictaba [...] sobre qué se trataba historia [...] algún tema de historia. **Quizás estudié historia porque [...] no***

me gustaron todas las clases y quise [...] investigar un poquito más."

[Alicia UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Alicia critica que su maestro tenga todo anotado en un cuaderno y se limite a leerlo. El rechazo a este tipo de prácticas la incentiva a estudiar la carrera y a pensar en la posibilidad de cambiar las prácticas docentes.

Otro caso similar señala:

*"Bueno, mi clase de historia en el colegio era memorística, el profesor solamente **ponía en la pizarra el título y lo demás dictaba**. La mayor parte de la teoría te mandaba a investigar [...] En la siguiente clase que tocaba la profesora [...] no te preguntaba nada, ahí nomás quedaba. Al final te ponía tu nota de cuaderno que el cuaderno más bonito te ponía 20⁵⁸.*

*... **Decidí ser profesora pero porque pensé que necesitaba un cambio porque [...] los estudiantes [...] son memorísticos, no tienen una idea clara, no tienen una opinión concreta, ellos [...] Dicen lo que tú repites o lo que ellos dicen son cosas sin sentido.**" [Luz UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Como se resalta en el testimonio, la entrevistada repite la intención de cambiar las prácticas y cuestiona la actitud memorística de los estudiantes.

En los ejemplos citados los entrevistados cuestionan la labor de sus maestros cuando estos se limitan a leer las notas de sus cuadernos, a dictar y no se interesan porque sus alumnos y alumnas comprendan los temas o establezcan relaciones con la realidad. La experiencia escolar y preuniversitaria de los y las participantes permite construir parte de una representación de lo que debe ser la historia escolar. El modelo de profesor narra buenas historias, capta la atención del alumnado, incorpora una serie de actividades y recursos audiovisuales rompe con la historia memorística y tradicional, y fomenta la reflexión crítica de sus estudiantes. Para los estudiantes de la UNMSM y la UNSCH escuchar una buena historia, discutir, descubrir interpretaciones distintas, analizar o realizar muchas actividades genera experiencias

⁵⁸ Una práctica frecuente en la escuela peruana es asignar una nota al cuaderno del estudiantes. En esta se suele evaluar la limpieza y el orden con la que el cuaderno es mantenido por el alumno. En el Perú, la escala de calificación de la evaluación es vigesimal; 20 es la nota más alta.

positivas al aprender historia; por el contrario, escuchar y copiar (sea de la pizarra, del libro, de un papelógrafo o de lo que dicta el docente) dejan un recuerdo negativo de su experiencia como alumnos y alumnas en una clase de Historia. Reclaman un docente que establezca una conexión con los alumnos. El maestro debe estar pendiente de si sus estudiantes están entretenidos y, especialmente, si están o no entendiendo lo que se explica. Además, reclaman mayores oportunidades para opinar y que se fomente la reflexión.

Considerando todas estas apreciaciones, es válido preguntarse: ¿cuándo sean docentes evitarán cometer aquello que cuestionan?, ¿diseñarán sus clases considerando todo lo que reclaman?, ¿qué tan cercanas serán sus prácticas a la de esa representación del profesor de historia ideal? Estas preguntas no pueden resolverse en esta investigación, pero, sin lugar a dudas, merecen alguna reflexión tal como se plantea en el Capítulo 8.

5.4. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA?

Sobre las finalidades y objetivos de la enseñanza de la historia, propusimos algunas preguntas en el cuestionario (Instrumento 1); en las entrevistas y en las narraciones se abordó nuevamente el tema. La Pregunta 3 del cuestionario presentaba seis posibles finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela, y se pidió que las valoren. Los gráficos 7 y 8 muestran los resultados de la UNMSM y la UNSCH respectivamente. Luego, la Pregunta 4 pedía identificar los objetivos actuales con la enseñanza de la historia en la escuela (Gráfico 11 para la UNMSM y Gráfico 12 para la UNSCH) y la 5 los que creen que deberían ser (sintetizados en la Tabla 4 y gráficos 13 y 14). Todo este material se contrasta con los hallazgos registrados en las narraciones y las entrevistas.

5.4.1 Finalidades la enseñanza de la historia.

Las finalidades de la enseñanza revelan las intenciones de la enseñanza de un docente en un curso y en una clase determinada (Santisteban, 2011). Estas reflejan tanto los valores de una sociedad como su problemática; por ello, Santisteban señala que estas finalidades nos enfrentan a los desafíos del siglo XXI. Estos propósitos estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el tipo de actividades que propone hasta la relación que establece con los estudiantes. Además, de las

finalidades existen objetivos disciplinares que se enfocan en saber conceptual, el saber procedimental y actitudinal.

Un docente puede asumir más de una finalidad al enseñar Historia. Conocer estas intenciones es fundamental para entender las representaciones del grupo de futuros docentes sujeto de esta investigación.

Como señalamos, el cuestionario (Instrumento 1) presenta seis posibles finalidades (Gráfico 9 y Gráfico 10). Se les pidió que las valoraran; no obstante, cuando se pregunta directamente por las finalidades, la respuesta puede expresar las finalidades ideales pensadas por estos estudiantes en formación inicial del profesorado. Muy distinto es cuando esas finalidades ideales se tienen que relacionar con el quehacer diario del profesor en torno de temas históricos concretos. Por eso, en las narraciones, pedimos a los y las participantes que expliquen por qué consideran importante enseñar ese tema en la escuela. Finalmente, en las entrevistas, insistimos nuevamente en cuáles eran las razones para enseñar Historia. Los hallazgos de los tres instrumentos se contrastan para entender las finalidades de ambos grupos.

En la UNMSM, la finalidad más importante es "Para comprender el presente". Esta coincide con el sentido que le atribuyen a la Historia como ciencia, que permite comprender el presente. Otra finalidad importante es relacionar el pasado, el presente y el futuro, seguido por el conocimiento del pasado y por la capacidad de orientar hacia el futuro. Por otro lado, un 65% consideró importante o muy importante "Para evitar cometer los errores del pasado".

En el caso de la UNSCH, la finalidad más importante es "Para evitar cometer los errores del pasado". Solo un 15% la considera "Poco importante" y nadie opinó que carecía de importancia. Se asigna también un valor importante, aunque menor a "Para conocer el pasado"; en tercer lugar, la comprensión del presente; en un cuarto y quinto nivel de importancia aparece el futuro expresado en "Para relacionar el pasado con el presente y con el futuro" y "Para orientarnos en el futuro".

Una diferencia destacable entre ambas casas de estudios es la prioridad que otorgan en la UNSCH a la historia como "maestra vida". Este resultado coincide con el de la

Pregunta 1, en la que el 59% de la UNSCH optó por señalar que la historia significa "Una oportunidad para aprender de los éxitos y fracasos de nuestros antepasados".

En ambas universidades, hay coincidencia entre el sentido que se le da a la historia científica y la principal finalidad que proponen para la enseñanza de la Historia. Para los huamanguinos la historia como "maestra vida" se debe aprender para no cometer los mismos errores del pasado en el futuro; para los sanmarquinos, permite comprender el presente.

GRÁFICO 9 FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE LA UNMSM

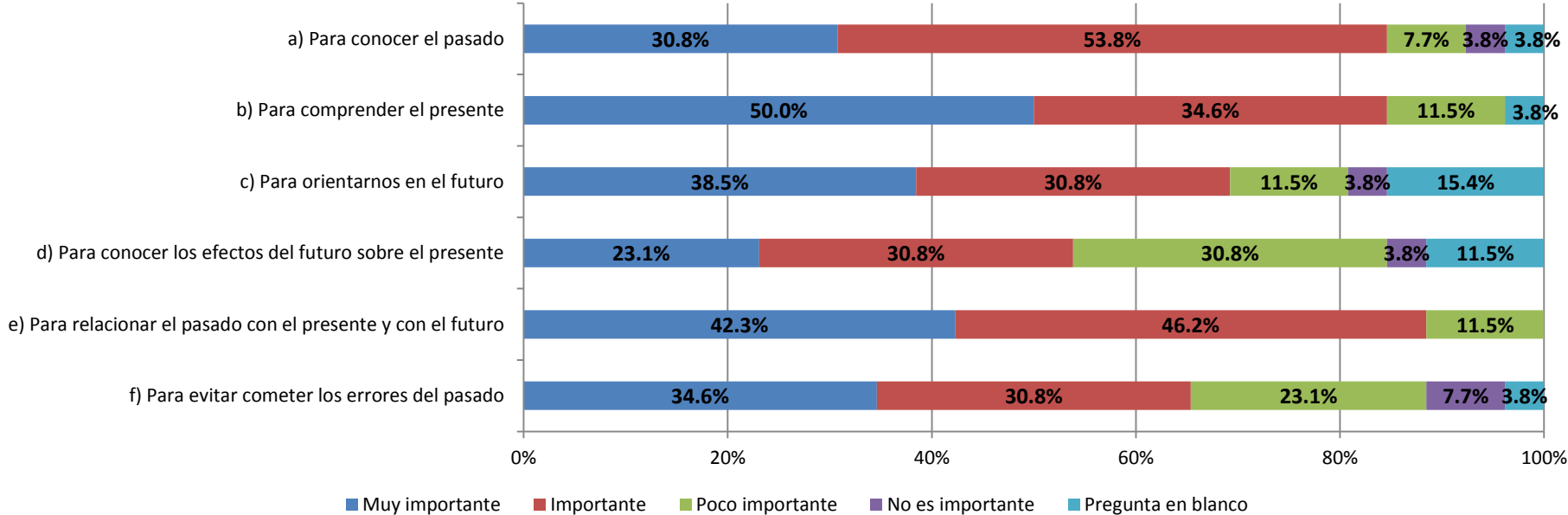
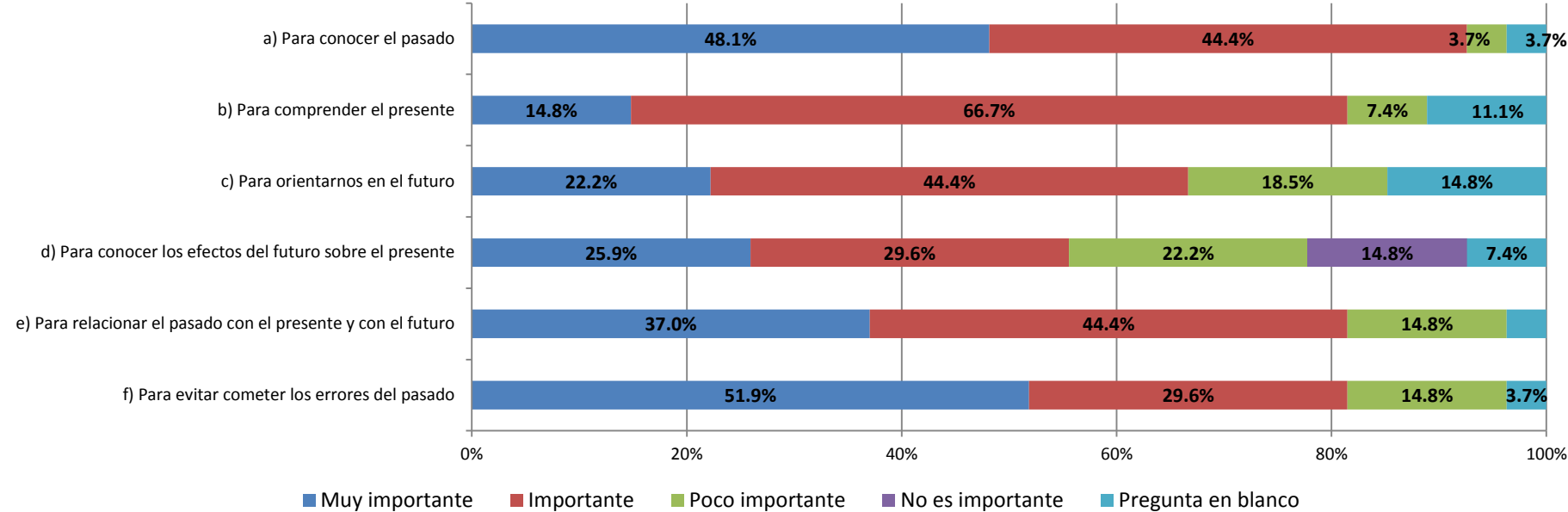


GRÁFICO 10 FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE LA UNSCH



Al contrastar las finalidades valoradas en el cuestionario (Instrumento 1, Pregunta 3) con las narraciones, observamos que aparece una finalidad que no se había propuesto: la identidad (ver Gráfico 11). Las finalidades propuestas en el Instrumento 1 estuvieron pensadas en términos de las relaciones temporales -entre el pasado, el presente y el futuro-, y la idea de la historia como "maestra vida", que implica un vínculo con el futuro. Sin embargo, los hallazgos desprendidos de las narraciones y entrevistas llevaron a considerar la identidad no solo como un objetivo, tal como se planteó inicialmente, sino como una finalidad.

GRÁFICO 11 FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE ENCONTRADAS EN LAS NARRACIONES

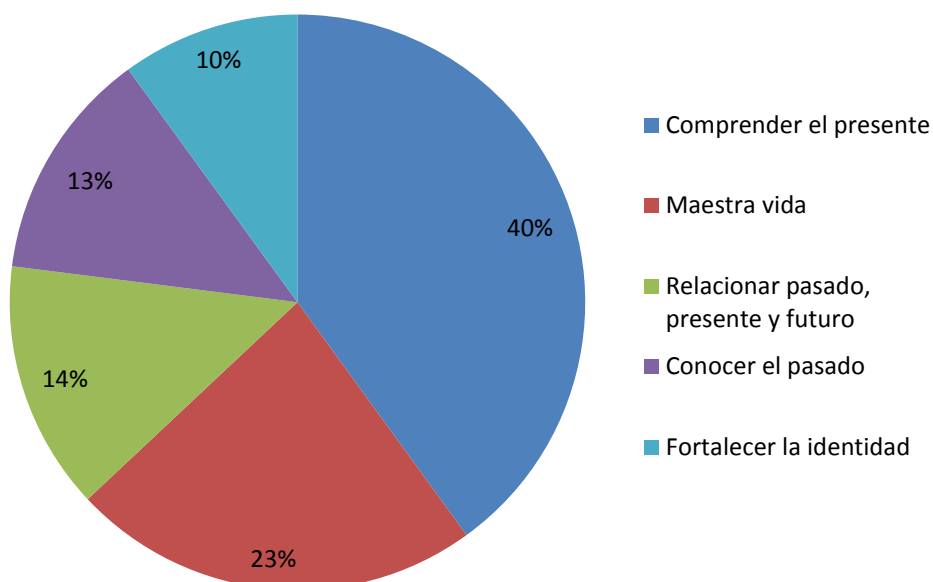
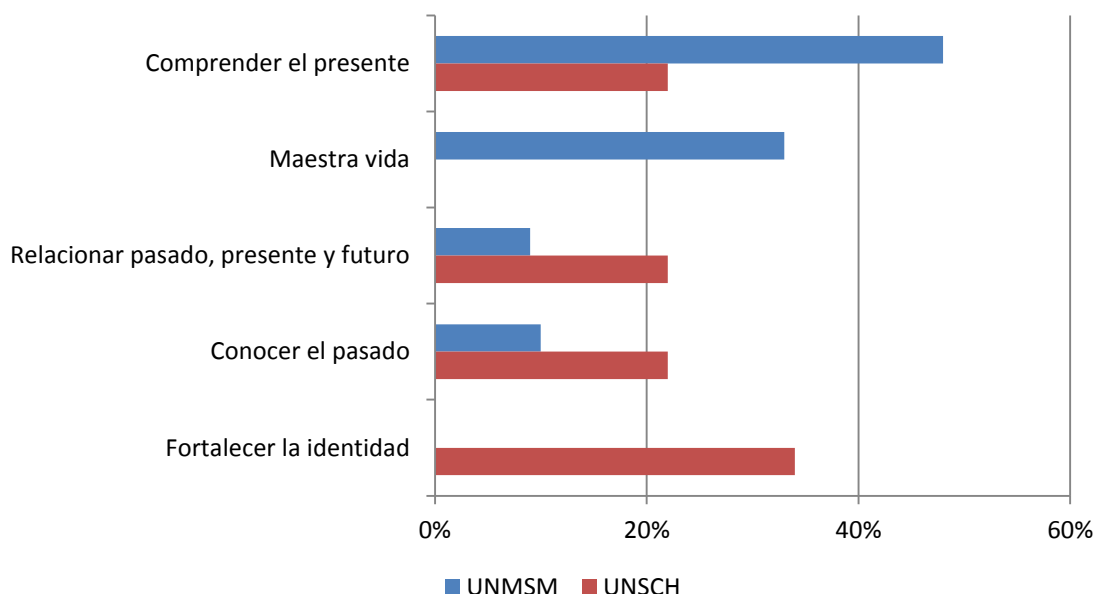


GRÁFICO 12 COMPARATIVO DE LA FINALIDAD DE HISTORIA RECIENTE EN LAS NARRACIONES



5.4.1.1 Identidad.

En las narraciones ayacuchanas, la identidad es una finalidad. Para los participantes de la UNSCH la identidad aparece relacionada con la herencia de los antepasados, como las culturas prehispánicas; incluso, un participante convirtió esa tradición cultural en la base de la identidad nacional. Esta situación no aparece en las narraciones de la UNMSM (ver Gráfico 11 y Gráfico 12).

Un primer ejemplo del vínculo de la identidad con lo prehispánico considera como un hecho fundamental de los últimos cien años la declaración de Machu Picchu como nueva maravilla de la humanidad. Explica:

*“Porque en las escuelas la historia se enseña solamente como un conjunto de datos que son necesarios aprendérselos, diría hasta obligatorios. Pero considero que esa no es la razón de la enseñanza de la historia. Debería ser parte también de una **formación ética y cultural** en cada persona. [...] acontecimiento de Machu Picchu enlazar la manera de que como [sic] puede ayudarnos a valorar **el legado de nuestros antepasados....**” [Elisa UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

En su explicación, considera que la principal finalidad de la historia es valorar “... *el legado de nuestros antepasados...*” lo cual es parte importante de la formación no solo cultural, sino también ética de los individuos.

Otros dos casos en que se muestra la importancia de la identidad relacionada con lo prehispánico como finalidad se encontraron en la UNSCH. Se pedía en la narración desarrollar un tema de los últimos cien años, y ellos decidieron referirse, sobre todo, a los incas y la cultura wari⁵⁹. Por ejemplo:

“Porque los incas nos dejaron una buena cultura, costumbres, valores y tenían un alto grado de conocimiento [...] que ellos sin haber tenido la tecnología a la mano dominaron perfectamente la geometría, la física, la astronomía, entre otros [...] vemos lo que dejaron como es la ciudadela de Machu Picchu, Vilcas huaman [sic]. [...] es muy importante este tema es por que [sic] nos dejaron una lengua que es el quechua y hoy en día se va perdiendo...” [Pablo UNSCH-I2]

Para Pablo y Elisa los incas son importantes por la herencia cultural, un legado valioso y considerado como un alto grado de conocimiento. Una edad dorada que es opuesta a la falta de valores, desarrollo cultural y buenas costumbres que predominan en el presente.

Luis trató Wari. Él lo relaciona directamente con sus orígenes ayacuchanos y, por ello, como sus antepasados directos a diferencia de otros grupos como los incas. Señala:

“Este tema tengo en consideración, ya que como procedentes de lugar, tenemos que analizar lo profundo a nuestros antepasados. [...] tiene una semejanza a los imperio de los incas que es el tawantinsuyo [sic] [...]”

⁵⁹ La cultura wari es previa a los incas (600 -1200 dC.). Su centro se desarrolló en Ayacucho y fue el primer “imperio” del territorio andino.

Sobre el imperio, todavía hay por investigar debido a eso, como futuro maestro interesa que hasta donde llego [...] exatamente [sic] la cultura wari [sic]." [Luis UNSCH-I2]

En este caso, se refuerza la importancia de la historia local ayacuchana como una época de gloria que no debe olvidarse.

Otro participante no pone énfasis en la identidad local, sino en la identidad nacional:

*"Claro, es de interés [sic] nacional, un alumno q [sic] no sabe de historia esta [sic] condenado a ser **una escoria de la sociedad**.*

*A los peruanos **nos han quitado nuestra historia**, y es un deber del cholo peruano recuperar de los 500 de nuestra historia cambiada por los españoles. Nada de verdad **nos enseña todo es mentira**, utopia [sic], tan falso como el nombre Perú producto del error de pronunciar por los indios de tumbes. Y mas [sic] falso aun que [sic] el himno nacional hecho por chilenos, como la constitución hecha por [un] japones [sic] [...]*

Los temas que abarco es un deber patriótico abarcar [sic] en los centros de saber."[Juan UNSCH-I2]

Más allá de considerar como "escoria de la sociedad" a quien no sepa Historia, que todo lo que se enseña sea "mentira" y de plantear que le han quitado la historia a los peruanos, este mensaje refleja un nacionalismo exacerbado que se convierte en la principal razón para enseñar Historia en la escuela. Este nacionalismo, al igual que el discurso en torno de la identidad de los dos participantes anteriores, se vincula directamente a un desarrollo autóctono que no contempla como parte de la cultura peruana ni la historia virreinal ni la republicana.

A diferencia de las narraciones, en las entrevistas, la identidad como finalidad aparece en ambas universidades. Se señala:

*"Para mí cuando estudiamos la historia estamos rescatando los **buenos valores que han hecho las otras culturas antiguas** [...] Para mí enseñar historia sería importante porque vamos a saber qué realidades han pasado*

anteriormente en nuestra sociedad" [Javier UNSCH-I3] [Las negritas son más]

*“Porque creo que la gente en el interior del Perú se merece **conocer su historia**, y creo que en la actualidad estamos viviendo en un mundo caracterizado por la globalización, la alienación [...] Y no solo eso sino en lo que es hacer ver [gracias a elementos andinos y al pasado prehispánico] que la historia del Perú no solo fue derrotas.”*[Luis UNSCH-I3] [Las negritas son más]

El último ejemplo deja clara la oposición entre el interior del país y la capital que suele manifestarse, en más de una ocasión, con participantes de Huamanga. Además, los distintos ejemplos confirman que para los y las participantes de la UNSCH, la identidad se relaciona exclusivamente con las raíces locales, especialmente, con las tradiciones prehispánicas. Estas se valoran positivamente, a diferencia de la historia posterior vinculada con la conquista española y a la república criolla. Las etapas virreinal y republicana encarnan una serie de vicios y tienen una valoración negativa.

En el caso de la UNMSM, la relación con la identidad aparece solo en las entrevistas. Si bien rescatan las raíces prehispánicas, no se asume una ruptura radical con la tradición occidental o la herencia hispana como en el caso de los huamanguinos. Algunos ejemplos son:

“... lo más importante es [...] [en] la historia [...] [es] lo [...] valorativo [...] que tenga [...] [una relación con] la comunidad como su país, más que todo no mucho de la identidad [...]

La identidad cultural y también nacional...” [Pablo UNMSM-I3]

*“... si yo me aboco a la escuela [...] para tener una formación cívica, patriótica, amor por el país. [La historia] te muestra la parte **de las riquezas naturales, los diversos grupos étnicos, diversas culturas** que han desarrollado [...] generándote ese sentimiento patriota, que ames a tu país y también sirvas al Estado...”* [Arturo UNMSM-I3]

Destacamos la identificación como identidad nacional o cultural. El último entrevistado propone una mirada claramente compleja de esta que no se remonta solo a la tradición cultural prehispánica, sino que la relaciona también con el presente, la diversidad cultural y natural del país.

En síntesis, mientras en la UNSCH, la identidad es una finalidad que recoge la admiración por sus raíces culturales o antepasados, en la UNSMSM, se refiere a la identidad nacional. Esta diferencia expresa el rechazo huamangino a la tradición criolla, hispana y limeña, y el deseo de afianzar las raíces andinas, especialmente la wari. En la UNSCH, lo wari y lo inca representan elementos fundamentales para comprender la grandeza del pasado. Representan la "Edad de Oro" que afianza vínculos con lo andino y lo local, que se distingue y que se opone a la identidad criolla, limeña, dominante. Tal como muestran las explicaciones, narraciones y entrevistas analizadas más adelante, en la UNSCH, se rechaza la "opresión" que la tradición criolla-hispana ejerce sobre las raíces autóctonas y se considera que la historia debería reforzar los vínculos con la tradición "originaria" del Perú.

5.4.1.2 Historia, “maestra vida”.

Una diferencia importante entre los hallazgos registrados en el cuestionario y las narraciones se relaciona con la finalidad de la historia como "maestra vida". En el cuestionario, esta finalidad apareció en ambas universidades, pero es más importante en la UNSCH. No obstante, en las narraciones, dicho propósito no afloró en la UNSCH, pero sí en la UNMSM (ver Gráfico 12). Esta diferencia, en el caso de la UNSCH, podría explicarse por la importancia que le otorga este grupo a la identidad, tanto que termina por desplazar o complementar la finalidad de la historia como "maestra vida" (ver Gráfico 10).

Las narraciones sanmarquinas muestran que una finalidad importante es aprender del pasado para evitar cometer los mismos errores más adelante. Por ejemplo, la participante Luz menciona en su narración el caso del gobierno de Fujimori y deja

claro que le preocupa el apoyo político al fujimorismo de ciertos sectores de la población y que se repita lo ocurrido en el pasado:

*"...por mi preocupación de cada alumno tenga noción clara [...] y no se vuelva a tener **equivocaciones terribles** que afectan nuestro país, sobre todo a las poblaciones con escasos [sic] recursos (sierra y selva).*

Es un tema muy controversial sobre todo cuando hay sectores o familias que apoyan al ex presidente Fujimori, y como ello tiene influencia en sus hijos."

[Luz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Su mirada negativa hacia el fujimorismo, expresada en las "*terribles equivocaciones*", genera una preocupación ante la posibilidad de que este grupo político vuelva al poder. Este riesgo se produciría porque un sector de la población no conoce la historia y puede repetir el error de votar por el fujimorismo.

Otro de los entrevistados enfocó su narración en las luchas sociales y problemas económicos de los últimos cien años. Plantea que la historia escolar oficial tiene un discurso que engaña a los y las estudiantes al no presentar las injusticias cometidas por los distintos gobiernos que califica como dictatoriales sin especificar cuáles. En consecuencia, la historia debería explicar las injusticias cometidas por estos para que la población sea consciente de lo que ocurre y así evitarlas:

*"Los peruanos una población que sufre de 'constante' amnesia **no debe olvidar** que estos **gobiernos dictatoriales nos han hecho mucho daño**, gobiernos que se aprovechan de las necesidades básicas de la población para tenerla contenta y no hacerle sentir la maldad y astucia con la que actúan para lograr su cometido. La **historia es una ciencia social para aprender a no cometer los errores del pasado**, entonces pongamos en acción y enseñemos esta historia a nuestra población engañada"* [Rodolfo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Nuevamente, la mirada negativa frente a los gobiernos es la base de la enseñanza de la historia, pues debe aprenderse para evitar que se repitan los errores y los gobiernos engañen a la población.

Diversos encuestados mencionan en las narraciones el Conflicto Armado Interno y Sendero Luminoso. Plantean la necesidad de conocer el tema para que una situación tan violenta no se repita, como se puede ver en los ejemplos citados a continuación:

"Por pertenecer a una historia reciente [...] lograr una reflexión en los jóvenes ante la gravedad de este conflicto en el Perú.

[...] los estudiantes y sus padres pueden entender la unidad del Perú ante un conflicto para no repetir la historia." [Abel UNMSM-I2]

"Yo considero que este tema debe ser tratado en la escuela porque es una época violenta, oscura, de inestabilidad política y económica del Perú. Además [sic] considero que ellos deben diferenciar entre un ciudadano y un rebelde.

*La época del terrorismo fue una época de trágica [sic] para la sociedad, el temor se apoderó de las ciudades, del gobierno. [...] yo considero que se debe estudiar para que los alumnos se puedan dar cuenta que una **situación así no se puede volver a repetir.**"* [Tania UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Ambos resaltan la necesidad de conocer los errores del pasado para no repetirlos en el futuro. Esta finalidad relacionada con el aprendizaje del Conflicto Armado Interno también figura en las entrevistas:

"... las décadas de los 80, 90, [...] lo de violencia sociopolítica que ya no deben repetir los mismos hoy en día. [...] Si es que hay una revolución, una revolución intelectual, ya no como fuerzas armadas, con derramamiento de sangre." [Javier UNSCH-I3]

La historia como “maestra vida” implica una mirada negativa del pasado. Refiere a hechos negativos, como dictaduras y conflictos, que se espera no se vuelvan a

repetir. Desde este presupuesto, las personas, al conocer el pasado, reconocen la situación similar y evitan cometer los errores. ¿Qué tipo de conciencia histórica hay detrás de esta finalidad? ¿Con qué tipo de docente la podemos identificar? Ambas serán preguntas que se desarrollaran en el Capítulo 8.

5.4.1.3 Comprender el presente.

Para la mayoría de los participantes, la finalidad más importante de la enseñanza de la historia es la comprensión del presente como lo muestran todos los resultados de los tres instrumentos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no hay una argumentación ni una explicación clara de cómo se establece esta relación entre el pasado y el presente. Muchas explicaciones parecen repetir "una frase hecha" sin lograr realmente conectar pasado con presente. Por ejemplo, María, estudiante de la UNMSM, habla de los últimos 20 años de gobiernos peruanos y, al explicar por qué los considera, se limita a señalar:

"Considero que todos los temas son importantes, pero si hablamos del fujimorismo debemos de tomar en cuenta que:

-Su gobierno estuvo en boga por su nacionalidad

-la acción de "disolver el congreso" para tomar poder pleno del gobierno.

-su famoso asesor Vladimiro – Corrupción

- Hasta ahora sigue dando que hablar

-Es un gobierno muy controversial.

*Además **nuestra historia debe de ser conocida para poder entender a nuestra sociedad actual**" [María UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

No hay una justificación. Lo mismo ocurre con otros dos ejemplos que se refirieron al tema del Conflicto Armado Interno:

"La razón fundamental que tengo es para crear conciencia de este pasado, que sigue presente en muchas formas en la actualidad...." [Elisa UNSCH-I2]

*"Debido a las consecuencias que produjo, **concientizar a los jóvenes que la violencia, solo trae más violencia** y que no se olviden del pasado porque solo*

sabiéndolo comprenderán el presente." [Inés UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

La mayoría de los relatos no desarrollan con claridad la relación entre el pasado y el presente. Por ejemplo, cuando María señala "... **nuestra historia debe de ser conocida para poder entender a nuestra sociedad actual**" no explica cuál es la relación de la realidad con el fujimorismo. Lo mismo ocurre con Elisa y con Inés. Ninguna deja claro el impacto de Sendero en el presente. En la mayoría de los casos, solo se menciona que algún hecho permite entender la realidad sin explicar cómo o por qué.

Encontramos solo algunas pocas narraciones que sí desarrollan la relación entre el pasado y el presente. Un ejemplo es la aparición del proletariado:

*"... radica en su importancia en el presente, en la actualidad **son los obreros la base movilizadora de nuestro país** ello involucra conocer sus orígenes y sobre todo los acontecimientos que ellos tuvieron para llegar a tener los beneficios que hoy gozan, **la mayoría de los estudiantes son hijos de trabajadores** y por lo tanto está en su necesidad conocer el proceso histórico que conlleva a tener un **país actual con el desarrollo del presente.**"* [Toño UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

En este caso, es importante porque los hijos de los obreros deben conocer y valorar la lucha de este sector para lograr los beneficios actuales.

Un ejemplo referido a Sendero Luminoso relaciona con claridad el conocimiento del pasado con la comprensión del presente. Señala:

*"... es una acontecimiento histórico importante que cambio la vida de muchas personas [...] **sendero luminoso** [sic] [...] **cambio** [sic] **la visión que se tenía sobre el marxismo y el socialismo**, esto tambien [sic] tomando en cuenta lo que paso en la URSS y la consecuencia la caída del muro Berlin [sic].*

*Esta mala visión que se tornó en base a **sendero luminoso** y la URSS **sembró desilusiones y acabó con las ilusiones y expectativas** [sic] que inicialmente*

tuvo la población para cambiar la sociedad peruana [...] muchas personas simpatizaban con la izquierda en los años 60 y 70, pero luego de los ochenta la izquierda y la visión del cambio social tendría [sic] poca aceptación por los peruanos.” [Vicente UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Vicente relaciona claramente el impacto que ha tenido el accionar de Sendero Luminoso en la izquierda peruana, y logra, de esta manera, vincular lo ocurrido en los 80 y 90 con la situación política actual del Perú. Solo pocas explicaciones hacen evidente la relación entre el pasado y el presente, como lo hace Vicente.

5.4.1.4 Conocer el pasado.

Como se puede observar en el Gráfico 12, un sector plantea como finalidad conocer los hechos ocurridos en el pasado para entenderlos mejor. Este grupo no manifiesta un propósito en el que se relacione la historia ni con el presente ni con el futuro. Se señala, por ejemplo:

*“Los chicos de la escuela necesitan saber el porque [sic] de los acontecimientos de manera global. Que estos **acontecimientos** [sic] **no estan** [sic] **aislados sino son producto o interacción de hechos** más grandes que se reflejan tal ves [sic] en pequeños brotes ideológicos [sic], económicos [sic].* [Carla UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

*“No se puede explicar la historia del Perú, o mejor dicho comprenderla, si es que no se conoce a fondo parte de nuestro pasado: ¿cómo entender el APRA rebelde? ¿cómo entender el acercamiento del Perú a Norteamérica? ¿Cómo entender el crecimiento de la ciudad? ¿la situación de la masa indígena? etc. ... **comprendiendo que las personas toman decisiones** que responden a ciertas **circunstancias**, no enmarcando ni satanizando actos buenos o malos, sino comprender ya que el pasado no se puede alterar...”* [Ronald UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

El objetivo de estos futuros profesores es que sus estudiantes comprendan los hechos del pasado en relación con otros y las circunstancias, es decir, en su contexto. Se trata de aislar el pasado como tiempo que debe conocerse con mayor profundidad.

Por otra parte, también hay quienes valoran el conocimiento del pasado solo como una manifestación de “cultura general”:

"... hay que saber que cultura general y cultura general es historia. Y para que no salgan en los programas de televisión los alumnos a responder barbaridades, entonces, bueno, hay que todavía darle sus dos horas al área de historia..." [Rodolfo UNMSM-I3]

El pasado, en este sentido, tiene una utilidad en el presente para mostrarlo como una persona con conocimientos, pero no para relacionarlo con la comprensión del presente. Quienes consideran que la finalidad de la historia es conocer el pasado, solo se interesan por conocer los hechos ocurridos, pero no establecen relaciones entre estos y el presente o el futuro.

5.4.1.5 Relacionar el pasado, el presente y el futuro.

Finalmente, un grupo de participantes identifica como finalidad la relación entre el pasado, el presente y el futuro. No se limita a asumir el presente como consecuencia de los hechos y procesos ocurridos o iniciados en el pasado, sino que plantea la posibilidad de transformar ese presente y construir un futuro. Es decir, trata de entender que la historia orienta en la construcción de futuro. Por ejemplo, Isaías aborda el tema de la migración interna en el Perú durante el siglo XX:

*"... la migración y crecimiento demográfico de mediados del siglo XX nos permite entender a la Lima actual, con su falta de organización y planteamiento y sus múltiples [sic] intentos por cambiar la situación. Lo cierto es que se debe entender que la **organización de nuestra ciudad** es aún una **tarea pendiente en la cual todos debemos ser partícipes y ciudadanos activos.**"* [Isaías UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Relaciona los tres tiempos: conoce y analiza el proceso histórico, identifica el impacto en el presente y plantea la necesidad de que los ciudadanos se impliquen en la organización de la ciudad orientando las decisiones que se toman.

Otro alumno, Javier, aborda el tema de Sendero Luminoso y explica su finalidad:

“Para que las futuras generaciones conozcan la realidad que ha pasado el Perú. Y que profundicen pensamientos filosóficos que coadyuven el desarrollo del Perú y la región que es Ayacucho.

Donde ya debemos de enterrarlo todo los pensamientos de nuestros ancestros y ponerla en acción nuevas ideologías que traigan [sic] éxito y desarrollo al País y/o región.” [Javier UNSCH-I2]

En este caso, se trata de conocer el pasado para poder plantear una nueva propuesta ideológica que implique un cambio.

Esta finalidad también se ratifica en las entrevistas. Por ejemplo, Isaías explica que desea enseñar Historia porque:

“El estudiante debe conocer su historia [...] saber qué cosas importantes han pasado que le han perjudicado en su vida o han hecho que su vida sea mejor. A partir de eso para que sepan cómo mejorar su situación de vida en el futuro, en base a cómo se encuentran en la actualidad. Pero para eso tienen que conocer historia.....” [Isaías UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Claramente, plantea la necesidad de aproximarse a una historia que permita a los estudiantes entender el presente y plantear una posible acción en el futuro.

Solo dos de los encuestados, Abel e Isaías, lo enfocaron explícitamente desde la perspectiva de la ciudadanía:

*“... desarrollar una identidad nacional y un sentido crítico como ciudadanos que van a ser o que ya son [...] como **ciudadanos que van a elegir autoridades**, que la historia permite conocer justamente lo que pasó en nuestro país. De qué manera ellos pueden decidir la historia con su*

participación, con su voto, protestas de repente..." [Abel UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Para estudiantes como Javier, Isaías o Abel el conocimiento y el análisis crítico del pasado permiten tomar decisiones, las cuales se expresan en una participación activa en la vida política lo que genera cambios en el futuro.

5.4.2. Objetivos de la enseñanza de la historia.

Mientras que las finalidades se enfocan en las metas ideológicas, los objetivos son los que concretan los aprendizajes en capacidades o competencias, según establezca el marco curricular en el que se trabaje. Estos objetivos delimitan los caminos que se toman en la enseñanza y se concretan a través de las actividades de aprendizaje que harán que el alumnado se apodere de ellos. Los objetivos que se propone un maestro o maestra al enseñar Historia deberían concordar con las finalidades.

Para conocer los objetivos que se proponen los futuros maestros, planteamos dos preguntas: cuáles eran los objetivos actuales en la enseñanza de la historia (Pregunta 4 del Instrumento 1) y cuáles creen que deberían ser (Pregunta 5 del Instrumento 1). Ambas preguntas presentaron la misma lista de objetivos, de los cuales debían seleccionarse los cinco más importantes y jerarquizarlos. Un 19% de UNMSM marcó cinco objetivos en ambas preguntas, pero no les asignó una jerarquía, mientras que, en el de la UNSCH, todos los participantes cumplieron por completo la tarea. Los resultados se organizan en la Tabla 03⁶⁰.

⁶⁰ En el Anexo 7 se incluyen gráficos que muestran los objetivos según cada universidad. Los objetivos actuales de la enseñanza, en el Gráfico 7.3 para UNMSM y en el Gráfico 7.4 para la UNSCH, los objetivos deseados en el Gráfico 7.5 para UNMSM y en el Gráfico 7.6 para UNSCH.

TABLA 3 OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

	UNMSM objetivos actuales	UNSCH objetivos actuales	UNMSM objetivos deseados	UNSCH objetivos deseados
Conocer a los principales personajes y héroes de la historia nacional	28%	27%	4%	23%
Ayudarnos a comprender el presente a partir de la reflexión sobre el pasado	61%	70%	69%	61%
Permitirnos conocer y comprender nuestras raíces culturales	51%	67%	43%	67%
Recordar algunos hechos de la historia del Perú	12%	27%	4%	19%
Prepararnos para comprender los problemas sociales del presente y que podrían darse más adelante	27%	79%	58%	79%
Promover la identidad nacional	57%	41%	51%	33%
Permitirnos comprender la relación entre el pasado, el presente y el futuro	39%	61%	58%	63%
Permitirnos tener cultura general	24%	8%	8%	15%
Conocer otras culturas	20%	4%	4%	11%
Promover el desarrollo de una ciudadanía democrática	36%	19%	36%	37%
Conocer la vida de nuestros antepasados	16%	31%	4%	22%
Conocer los procesos históricos detrás de nuestra realidad	39%	60%	66%	52%

Respecto de los objetivos actuales, en la UNMSM, destacan dos: primero la comprensión del presente y, luego, la identidad nacional. En el caso de la UNSCH, también destaca la comprensión de la realidad, pero, en lugar de la identidad nacional, la identidad relacionada con conocer nuestras raíces, tal como se observó al tratar las finalidades. Además, para los huamanginos otro objetivo actual es prepararse para los problemas que podrían suceder en el futuro con la idea de que la historia deja lecciones que deben aprenderse para no repetir los errores ("maestra vida").

Para los sanmarquinos los objetivos deseados son la comprensión del presente, la capacidad de prepararse para el futuro y la promoción de la identidad nacional. En el caso de la UNSCH, la historia como "maestra vida" es el principal objetivo, seguido por conocer las raíces culturales, la relación entre pasado, presente y futuro, y la comprensión del presente.

Incluimos, también, afirmaciones que reflejan objetivos más tradicionales, asociados con el recuerdo de información, como son los siguientes:

- Conocer a los principales personajes y héroes de la historia nacional

- Recordar algunos hechos de la historia del Perú
- Permitirnos tener cultura general

Las dos últimas tuvieron una consideración sumamente baja. De las tres, la que mayor importancia alcanzó fue "Conocer a los principales personajes y héroes de la historia nacional", que es vista como un objetivo de la escuela actual por un 28% de la UNMSM y por un 27% de la UNSCH. La opinión varía entre los sanmarquinos cuando se pregunta por los objetivos deseables, pues esta afirmación logra solo un 4% de consideración en dicho grupo, mientras que alcanza un 23% entre los huamanguinos.

Los futuros docentes de la UNSCH no consideran que conocer otras tradiciones culturales sea uno de los objetivos actuales más significativos y tampoco creen que debería serlo (ver Tabla 03).

Los resultados muestran las mismas coincidencias entre ambas casas de estudio que las encontradas en las finalidades. La comprensión de la realidad es un objetivo prioritario, así como aprender del pasado para no cometer los mismos errores en el futuro. De igual manera, estos revelan que, en la actualidad, la ciudadanía no es vista dentro de los objetivos más importantes, especialmente en el caso de los futuros docentes de la UNSCH. No obstante, observamos la existencia de un sector de los futuros maestros (36% en la UNMSM y 37% en la UNSCH) que considera que este objetivo debería ser incorporado en la enseñanza de la historia en la escuela. Es probable que se le esté asignando más importancia a la relación entre la historia escolar y la ciudadanía por el vínculo que realiza el Ministerio de Educación entre el área de Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana. Sin embargo, en las narraciones y las entrevistas, no parece que esta relación sea tan clara para los futuros maestros que participaron en esta investigación, ya que solo uno de ellos las relacionó.

En ambas universidades los objetivos actuales y los deseados son muy similares. No hay una diferencia significativa entre lo que los futuros y las futuras docentes

consideran que son los principales objetivos existentes en la enseñanza de la historia en la escuela y los que les gustaría que fuesen.

5.5 CONCLUSIONES SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LA HISTORIA Y LAS FINALIDADES

La historia es representada como una interpretación del pasado que permite entender el presente y aprender de los errores para el futuro. Al pensar las finalidades de su enseñanza, encontramos que las más importantes son: comprensión del presente, aprender de los errores cometidos en el pasado y la construcción de la identidad. La historia “magistra vitae” aparece como un constante que define el sentido de la historia principalmente en la UNSCH. Asimismo, el desarrollo de la identidad constituye una finalidad esencial en la UNSCH. En la UNMSM, comprender el presente es la finalidad que parece dar sentido a la enseñanza de la Historia; sin embargo, parece ser más una finalidad que se señala, pero que no se concreta en las actividades que imaginan realizarían en un aula.

Los futuros docentes consideran los libros como su principal fuente para aprender historia. El segundo lugar en importancia, lo ocupa en San Marcos el internet. Además, consideran que su experiencia escolar ha sido una fuente valiosa de aprendizaje, especialmente en la UNSCH. En la UNSCH también se ha dado gran valor a las visitas a museos y sitios arqueológicos como fuentes importantes para adquirir conocimientos históricos

Por otro lado, se han identificado cuatro tipos de maestros: expositivo, narrador de historias, develador-crítico y reflexivo. El expositivo es valorado negativamente, se le entiende como un maestro que teórico que promueve la memorización y no establece mayor conexión con los alumnos. El narrador de historias no dista mucho del primero, pero se distingue por su cercanía a los estudiantes y por ser un profesor entretenido. El develador-crítico suele ser más frecuente en academias preuniversitarias y es el docente dedicado a romper con los conocimientos tradicionales. Se presenta como una persona con conocimientos revolucionarios destinados a destruir las mentiras que dicen se transmiten en la escuela. El reflexivo

es el docente que da oportunidades de discutir a sus estudiantes, considera sus opiniones y promueve la reflexión crítica. Los tres últimos tipos de maestros han dejado un recuerdo positivo en sus estudiantes.

En relación con el sentido que adquiere la Historia como disciplina se identifican dos posturas coherentes con sus finalidades y objetivos. Para unos, permite comprender el presente y esa finalidad se puede expresar en diversos objetivos como se ha visto. Para otros, "aconseja" sobre el futuro, principalmente, a través de lecciones de las que las sociedades y los individuos deberían aprender para evitar repetir los mismos errores que sus antepasados. Para un grupo más pequeño, esta también orienta los cambios con miras a construir un futuro distinto al presente y al pasado. Finalmente, se la relaciona con la identidad. Para los sanmarquinos, la identidad no se restringe solo a las raíces prehispánicas andinas, se trata de una identidad que recoge las distintas tradiciones culturales del Perú. En cambio, para los huamanguinos, la identidad se basa en la herencia prehispánica andina.

Tanto en la UNSCH como en la UNMSM los objetivos actuales de la enseñanza de la historia coinciden mayormente con los deseados. Ello lleva a preguntarse cómo esta similitud puede interpretarse a la luz de las críticas que los y las participantes plantean sobre sus antiguos maestros y maestras. ¿Es que los y las docentes no cumplen los objetivos? Se podría especular que consideran que los objetivos y las finalidades están bien establecidas, pero que son los maestros y maestras quienes no los cumplen por falta de conocimientos históricos y de una metodología adecuada. Las críticas a sus antiguos docentes se enfocaban en su poco conocimiento, la memorización y en la actitud indiferente y distante del docente al enseñar. Parece que los y las participantes no establecen una relación entre la metodología, los objetivos y las finalidades al pensar su propia experiencia escolar. Además, se aprecia que no hay un solo modelo ideal de docente. Este varía mucho de acuerdo con las expectativas y experiencias de los futuros maestros.

CONOCIMIENTOS SOBRE LA HISTORIA RECIENTE

Para conocer las representaciones de la historia reciente de los futuros maestros, indagamos primero cómo conceptualizan la historia reciente y qué retos consideran que implica su enseñanza en la escuela. A continuación, nos enfocamos en sus conocimientos sobre los últimos cien años y la perspectiva desde de la que consideran importante acercarse al pasado. A partir de ellos, se identificaron los temas y hechos que consideran más importantes.

6.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA RECIENTE

En las entrevistas, preguntamos si la historia reciente había sido un tema que habían tratado cuando estudiaron en la escuela. En el caso de la UNMSM, 47% trabajó temas de historia reciente, 29% se enfocó en historia universal como tema central y un 24% declaró que no trató estos temas en la escuela. Del grupo de la UNSCH, un 50% señaló que trató temas de historia reciente en la escuela, 17% recuerda haber trabajado temas de historia universal como la Guerra Fría y muy poco sobre historia peruana, y 33% no alcanzó a tratar esos temas. Todos los participantes señalan que la historia reciente se enfocó en los gobiernos.

Se preguntó también qué entendían por “historia reciente”. Las respuestas giraron en torno de ciertas ideas claves como que esta historia está "*relacionada con temas vivos en el presente*" [Rodolfo UNMSM-I3] o vinculada a los grandes problemas de "*... actualidad*" [Orlando UNSCH-I3].

Al referirnos a los límites temporales de la historia reciente, el 61% no respondió. Dentro de este último grupo, no se encontró consenso, porque se identificaron tres respuestas distintas: para un grupo el límite temporal eran los últimos 50 años, para otro los últimos 20 años, para un tercero, todo aquello relacionado con temas vivos

en el presente, y para un participante "*...todo aquello que haya vivido su familia...*" [Edson UNMSM-I3]. Estos últimos enfocan los límites en términos muy personales. Aquellos que consideran que el límite se halla en los temas vivos muestran mayor elasticidad para considerar los límites temporales, porque pueden incluir como un tema de historia reciente temas con más de cien años de antigüedad o que implican varias generaciones de por medio. Para este grupo el criterio es que aún se perciben los efectos en el presente. Por ejemplo, Luis [UNSCH-I3] de la UNSCH consideró como límite temporal la Guerra del Pacífico, argumentando que los efectos de este conflicto continúan afectando al país.

Al preguntar por qué es importante conocer la historia reciente, el 92% de los participantes señaló que es para entender el presente. Esta respuesta coincide con los hallazgos al preguntar por el sentido de la Historia como disciplina que permite comprender el presente.

Los siguientes ejemplos ilustran claramente las explicaciones más frecuentes sobre por qué consideran importante la historia reciente, tanto en la entrevista como en el cuestionario:

"... nos permite entender mejor la situación en la cual estamos, no solamente el pasado sino actualmente [...] Hay que analizar las cosas que están pasando ahora [...] ¿Por qué tanta corrupción, por qué tantas matanzas, por qué tanta inseguridad? [...] Yo creo que tiene sus causas, pues ahora nada más, hace 10 o 15 años y no hace 100 o 50." [Vicente UNMSM-I3]

"... hay que centrarnos más que todo en lo que está sucediendo ahora, [...] que está basado en el pasado [...] Por qué la inflación, por qué la economía, contaminación, globalización, calentamiento, todo eso..." [Abel UNMSM-I1]

Como observamos, el pasado permite comprender el presente, porque nos remite a las causas, a los orígenes de los problemas que se afrontan en la actualidad.

Para otro grupo tiene mayor relación con la edad del alumnado:

*"... las nuevas generaciones [...] pueden relacionar las cosas que están pasando actualmente, porque normalmente lo que ven la historia dicen [sic] "¿Para qué me sirve eso?", lo primero que te preguntan, si esto ya pasó hace tiempo "¿para qué voy a estudiar historia?". Entonces, **si son temas actuales, ellos ya le van dando otro sentido, van entiendo por qué las cosas están pasando...**" [Inés UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Consideran que, por su cercanía temporal, son temas más atractivos para las nuevas generaciones y les permiten comprender mejor el presente. Incluso, es vista como una forma de vincular la historia de los padres con los hijos:

*"Porque es nuestra realidad más cercana, es lo que vivimos día a día, es lo **que enlaza la historia de nuestros padres con la historia de nosotros**, o sea, es la interacción cercana que nosotros tenemos con la historia, **desde nosotros porque la vivimos y desde la fuente más directa que serían nuestros padres** que vivieron en los gobiernos que han sido hace 5 años o 10 años o 20 años." [María UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Se convierte en una oportunidad de conocer el pasado de los padres y de recoger sus experiencias y las de otros familiares.

En otros casos, se destaca la necesidad de que la historia no se repita:

*"...la razón principal para enseñar la historia actual es justamente para evaluar los procesos históricos del siglo XXI porque **hay muchas cosas que se van repitiendo presidente a presidente, corrupción, temas de escándalos políticos, los partidos, las alianzas, [...]** Más que todo para que quizás no se cometan los errores.." [Rodolfo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Rodolfo encuentra relevante la historia reciente para aprender de los errores y no repetirlos. Coincide con la finalidad de "maestra vida" ya analizada en el capítulo anterior.

Cuando se enfatiza la necesidad de comprender los problemas relevantes del presente, también se relaciona con las reivindicaciones sociales que deben mantenerse, tal como muestra Natalia en el cuestionario (Instrumento 1):

*"Es muy importante recordarlo, no olvidarlo [...] el terrorismo [...] que surge [...] entre los 70 y 80[...], las diversas protestas sociales y las diversas también condiciones de vida que llevaba la población [...] Ya nos estamos olvidando de esos sucesos que acaecieron. De alguna manera hasta inclusive el mismo campesino intenta no recordar esos épocas, intenta vivir el presente, poco a **poco se va desvinculando de lo que vendría a ser su realidad**. Se dedica más a trabajar, a producir sus bienes como quién dice satisfacer sus necesidades, se está olvidando más que todo del aspecto social."* [Natalia UNMSM-II] [Las negritas son mías]

Natalia expresa su interés por no olvidar los movimientos sociales y la necesidad de mantener las reivindicaciones vivas. Estas pueden acabar olvidadas en el marco de una historia oficial que parece dejarlas de lado o con el afán de concentrarse en vivir el presente.

No hay un consenso sobre los límites temporales de la historia reciente, pero está claro que se vincula directamente el pasado con el presente, lo que permite unir la experiencia de la generación de los padres con la de los hijos y, por su cercanía temporal, es apreciada como más fácil y atractiva para los y las estudiantes. Se mantiene, también, la idea de que deja lecciones que no deben olvidarse para no repetir los errores. Con excepción de la cercanía temporal y el vínculo generacional, observamos que se repiten las mismas ideas que se expresaron cuando se preguntó sobre la importancia de la Historia y su finalidad en la enseñanza.

6.2 RETOS DE ENSEÑAR DE LA HISTORIA RECIENTE.

Para la mayoría de participantes abordar la historia reciente es importante y necesario, pero implica atravesar situaciones que pueden ser complejas, como veremos a continuación.

En las entrevistas, se preguntó concretamente qué temas deberían enseñar de historia reciente. En muchos casos, las respuestas fueron muy generales como los gobiernos, sin especificar qué aspectos o a qué gobiernos se hacía referencia. Solo 15 participantes establecen claramente qué temas consideran que deberían abordarse y explican las razones por las que los consideran importantes. Por ejemplo, Alicia, Liz, Inés, Javier, Abel, Lorenzo, Arturo, Vicente y Laura enfatizan el Conflicto Armado Interno y el gobierno de Fujimori, porque consideran que las acciones de Sendero Luminoso y la violencia del Estado marcaron profundamente a la sociedad peruana. Por otro lado, algunos otros como Pedro, Juan, Inés y Edson se centran en el gobierno de Velasco Alvarado, y lo presentan como un gobierno que generó una serie de transformaciones en la sociedad y la estructura económica, especialmente, por la nacionalización y estatización de empresas y por la Reforma Agraria. Para Olga, Luz, Rafael, Rodolfo y César los cambios económicos de los 80 y 90 constituyen un tema fundamental por la crisis económica que implicaron y por la aplicación de las políticas neoliberales de Fujimori para enfrentar la inflación y los problemas económicos. Finalmente, Felipe, Orlando, Liz, Hugo, Isaías, María y Toño se concentraron en el movimiento social; se enfocaron en la historia de los obreros, de los campesinos y los movimientos migratorios hacia Lima. Para este grupo es fundamental recoger la historia protagonizada por sectores no contemplados en la historia oficial centrada en los gobiernos.

Las ideas propuestas sobre estos temas se comparan con lo recogido en las narraciones y el cuestionario en el siguiente capítulo al analizar las representaciones identificadas sobre estos temas.

Los futuros profesores reconocen que enseñar temas de historia reciente implica una serie de retos. Ellos y ellas sienten que son temas muy riesgosos, porque muchos de los protagonistas están vivos, todavía son parte de la vida pública o pueden ser cercanos a sus estudiantes, lo cual puede generar algunos conflictos. Una de las participantes explica:

"... tú puedes hacer tu clase, **pero no sabes que de repente hay un alumno**, [que] **ha tenido un familiar**, o él ha visto directamente o ha escuchado que alguien ha tenido un accidente o que sufre un atentado o algo. Entonces, por ahí, **tocar su susceptibilidad...**" [Inés UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Además, esta situación puede llevar a que los estudiantes cuestionen al profesor:

*"Es complicado porque la historia [...], [al] analizar estos hechos es un reto [...] **Existe el chico [...]** en el aula **que sus padres están a favor del fujimorismo**, a favor de sus candidatos, entonces, **van a estar en contra de lo que tú dices.**"* [Alicia UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Para los futuros docentes es importante que sus alumnos no estén en su contra. Por ello, los temas polémicos de la historia reciente los colocan en una situación difícil de afrontar, porque implica cierta vulnerabilidad e incluso podría cuestionar su autoridad como maestro.

En algunos casos, piensan que carecen de la preparación necesaria para afrontar lo que consideran esencial en relación con los últimos años. Por ejemplo, Hugo cree que la economía es fundamental para entender el proceso histórico de este periodo:

*" [...] **no me siento preparado para abordarlos**, [...] lo poco que yo considero que conozco lo converso [...] sí he tenido la facultad de acercarme un poco a los últimos años [a estos temas], he preferido poner una pausa y dejarlo [...] **porque no me siento preparado para afrontarlo todavía**. Sobre todo en la parte económica, pasa que **hay una gran deficiencia en cuanto a la formación académica acá [...]** porque yo creo que la historia no se puede entender sin entender muchas cosas de economía. [...] Yo siento que **para abordar estos últimos temas de los últimos 50 años hay que saber más de economía [...]** [Sobre] cuestiones económicas [...] **no sé cómo explicarlas**, porque no tengo una formación, [...]. Puede que de repente nadie me pregunte, pero cómo hago, yo no puedo enseñar si es que no sé lo que enseño, entonces, me pasa eso." [Hugo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

El participante reconoce que su formación es débil en temas económicos y enfatiza su temor ante estos temas. No siente que esté preparado para trabajar en clase aspectos económicos de los últimos cincuenta años.

En general, los temas en los que los y las futuras docentes no creen tener conocimientos sólidos les generan inseguridad.

También, reconocen que carecen de formación para afrontar las situaciones difíciles en el aula al tratar ciertos temas que podrían motivar preguntas o cuestionamientos de los alumnos y alumnas o padres. Temen mostrar su opinión o no ser imparciales al abordarlos. En ese sentido, los dos temas más difíciles de trabajar serían el gobierno de Fujimori y el Conflicto Armado Interno. Un ejemplo de la disyuntiva en la que se encuentran sobre si dar o no su opinión sobre los procesos recientes lo muestra Liz:

*"... en el momento en que tú le explicas [refiriéndose a Sendero Luminoso], uno [dirigiéndose a sus alumnos preguntaría]: ¿Por qué ese grupo se levantó?, ¿Cuál era el objetivo?, ¿Qué es lo que reclamaban?, ¿Qué buscaban? Y si el chico pregunta, por ejemplo, también del lado del gobierno. Y si el alumno te pregunta **¿Cuál es tu posición, profesora? En ese momento me sería muy difícil.**" [Liz UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Un grupo de futuros docentes reconoce dos temas especialmente difíciles el gobierno de Fujimori y Sendero Luminoso, porque no identifican la perspectiva con la que debería abordarse, sino que habría que afrontar varias perspectivas, lo cual puede generar cuestionamientos a su labor docente. Ellos y ellas preferirían exponer una "perspectiva correcta" o un relato "oficial" validado y reconocido que pudiera presentarse como objetivo.

Otro grupo de los docentes considera que parte importante de su misión como profesores de Historia es mostrar a los estudiantes los problemas y abusos cometidos en el país, lo cual genera que manifiesten sus opiniones. Por ejemplo, Juan aclara que temas como cuestionar a los gobiernos lo pone en cierto riesgo:

"... trataría con mucha delicadeza, se [sic] que mis planteamientos los encanta [sic] a los del servicio de inteligencia (soplonería). Si es en Ayacucho con mas [sic] razón porque **somos considerados las provincias como baluarte para salvar al país y somos poblaciones altamente nocivas.**"

[Juan UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Por un lado, Juan plantea su deber de salvar al país y promover esa conciencia en sus estudiantes; por otro lado, sus ideas representan un peligro cuando son vistas por el gobierno representado por el servicio de inteligencia.

Mientras algunos como Liz temen que su posición personal sea juzgada o cuestionada, y prefieren no manifestarla y mantener una postura neutral, otros consideran que su deber es expresar su opinión, aunque saben que no concuerda con lo que asume la versión oficial de la historia:

"... Yo digo, ningún gobierno desde mi punto de vista, [...] tuvo esa visión de mejorar el Perú porque no les interesa. A ellos les interesó llenarse el bolsillo [...] Me pareció **algo criminal lo que hizo Alan García y Fujimori** [...] En el gobierno de Alan García [...] había cola hasta para comprar una cosa [...] hubo hiperinflación. Y tanto en el gobierno de Fujimori [...] dijo que acabó con el terrorismo, pero qué hizo. Hacerles pelear entre familiares, sacar a las personas de la cárcel [...] **Vendarle el ojo a la sociedad dándole provisiones, sabes qué, con esto tú te callas.** [...] [Quiere] **dar a conocer ese tipo de gobierno a los alumnos, porque hubo, hasta ahorita hay un alto grado de corrupción en el gobierno...**" [Pablo UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

"... para mí ese es **un tema que no se ha tocado** también y que **hay confusiones**, entonces, que debería tocarse. Igual que los gobiernos, [...] lo único que saben son sus obras [...] Deberían tocarse también [...] en qué [consistieron] estos gobiernos, **qué criticar**.... Y por ejemplo, **ahora que se acercan las elecciones, está Keiko Fujimori en las elecciones, como candidata para ser presidenta y digo cómo no conocen la historia** [...]

Porque hay gente que sigue con el fujimorismo...." [Alicia UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Algunos futuros y futuras docentes sienten la obligación de denunciar la corrupción:

*"... hay gobiernos que no hicieron digamos como el pueblo quisiera que trabaje. **La mayoría de veces se ve más la corrupción, pero [...] dicen que Velasco Alvarado tuvo un buen gobierno, [...] he escuchado.***

Porque hoy en día mayormente se ve la corrupción..." [Pedro UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

*"Es grandioso el gobierno de Fujimori porque nos dio colegios, nos dio carreteras, me dio un seguro, [eso dicen muchos.] Pero no ven el trasfondo lo que realmente fue. Entonces, [...] yo creo que **es necesario que la gente tome conciencia y sepa, esa es la finalidad de la historia. Yo enseñarte, tú ver y darme tu opinión crítica, averigua, investiga y darme tu opinión crítica.**" [Luz UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Pablo, Pedro, Liz y Alicia creen que el desconocimiento de temas de la historia reciente trae como consecuencia que se tomen malas decisiones a nivel político. Es decir, la historia no cumple su finalidad de ser "maestra vida", tan importante para muchos futuros docentes, como hemos visto. Consideran que un mayor conocimiento del pasado cercano podría influir en el despeño político de los ciudadanos y en mejores gobiernos.

6.3 QUÉ RECUERDAN DE LA HISTORIA DE LOS ÚLTIMOS 100 AÑOS LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS

Para indagar sus conocimientos sobre los últimos cien años del Perú, planteamos cuatro tipos de preguntas iniciales: identificar a dos personajes, relacionar hechos importantes con el gobierno correspondiente, identificar imágenes, y relacionar citas con las imágenes y los personajes. Preguntamos, también, por la importancia de ciertos hechos en relación con el presente y el futuro, y luego profundizamos en sus conocimientos sobre la historia reciente en las narraciones y las entrevistas.

6.3.1 Identificación de personajes y relaciones cronológicas.

Respecto de la identificación de personajes, preguntamos: "¿Qué te sugiere el nombre José Carlos Mariátegui?" y "¿Qué te sugiere el nombre de Hugo Sotil?". Son dos preguntas sobre personajes de naturaleza completamente distinta. Mariátegui es una figura muy presente en la realidad de los universitarios, pues su obra *7 Ensayos de la realidad peruana* es una lectura frecuente en las aulas universitarias en diversos cursos del área de Ciencias Sociales. Además, se reconoce su importancia ideológica y política, ya que fundó el Partido Socialista del Perú, y constituye una de las principales fuentes de inspiración de diversas propuestas políticas estudiantiles vigentes en las universidades nacionales peruanas. Mientras Mariátegui es una figura en el campo de las Ciencias Sociales, Hugo Sotil representa a la cultura popular vinculada al fútbol. Sotil es uno de los jugadores más importantes de la década del 70; se le recuerda por su participación en las copas mundiales del 70 y el 78, y por su paso por el Fútbol Club Barcelona. Sotil, junto con Teófilo Cubillas, son figuras constantemente evocadas por los medios de comunicación como símbolos de la era dorada del fútbol peruano.

El 100% de los participantes de UNMSM y el 96% de la UNSCH identificó correctamente a Mariátegui como "Un estudioso de la realidad peruana". Respecto de Sotil, el 73% de la UNMSM y el 41% de la UNSCH lo identificaron correctamente como un futbolista. En la UNMSM, un 27% y un 44%, en la UNSCH, señalan que no sabe quién fue Sotil. En la UNSCH, 15% dejó la pregunta sin responder.

El que la gran mayoría identifique mejor a Mariátegui que a Sotil se puede explicar por la importancia de este como ideólogo y por su interpretación del proceso histórico peruano. Él sentó las bases de la llamada "historia crítica del Perú", pues cuestionó la realidad nacional desde la perspectiva del socialismo marxista y criticó el sistema de explotación del campesinado indígena. Para Mariátegui (Quijano, 2007) la Conquista rompió la organización colectivista incaica. Más adelante, la Independencia dio paso a un sistema económico feudal en el Perú, caracterizado por la explotación del trabajo indígena y de los recursos naturales, así como por la

pérdida de la propiedad de la tierra de la población campesina. Mariátegui reconocía que, para culminar la formación de la nacionalidad peruana, era indispensable la incorporación del indio a la Nación. Enfatizaba el problema de la tierra, la marginación del indio y del campesino, la alianza del capital extranjero con la burguesía y la intervención de las potencias extranjeras en la economía nacional. Todas estas ideas se aprecian claramente recogidas en las narraciones y explicaciones construidas por los participantes, lo que evidencia la influencia de este pensador en muchos futuros docentes del área de Historia y Ciencias Sociales, como se verá en el siguiente capítulo.

El segundo tipo de pregunta presentaba siete hechos ocurridos en distintos momentos durante los últimos cien años de la historia peruana y se pedía identificar el gobierno en el que ocurrieron. Esta pregunta tenía dos objetivos: evaluar su orientación cronológica y si ciertos hechos resaltados en la prensa o comunes en los exámenes de admisión a las universidades públicas son asociados a los gobiernos que corresponden. Así, la matanza de Accomarca, la captura de Guzmán y el Baguazo constituyen hechos cercanos temporalmente que suelen ser mencionados en los medios de comunicación, porque están vinculados a investigaciones sobre casos de violación de derechos humanos y a personajes políticos que se mantienen vigentes en la discusión política peruana actual. La Segunda Guerra Mundial, el centenario de la Independencia del Perú o la Reforma Agraria suelen ser temas que se preguntan en los exámenes de admisión a la universidad.

El Gráfico 13 sintetiza los aciertos, los errores y las respuestas en blanco en ambas casas de estudio.

Además, fueron escogidos dos hechos que son parte del Conflicto Armado Interno, pero que corresponden a gobiernos distintos: la captura de Guzmán y la matanza de Accomarca⁶¹. La captura de Abimael Guzmán ocurrida durante el gobierno de

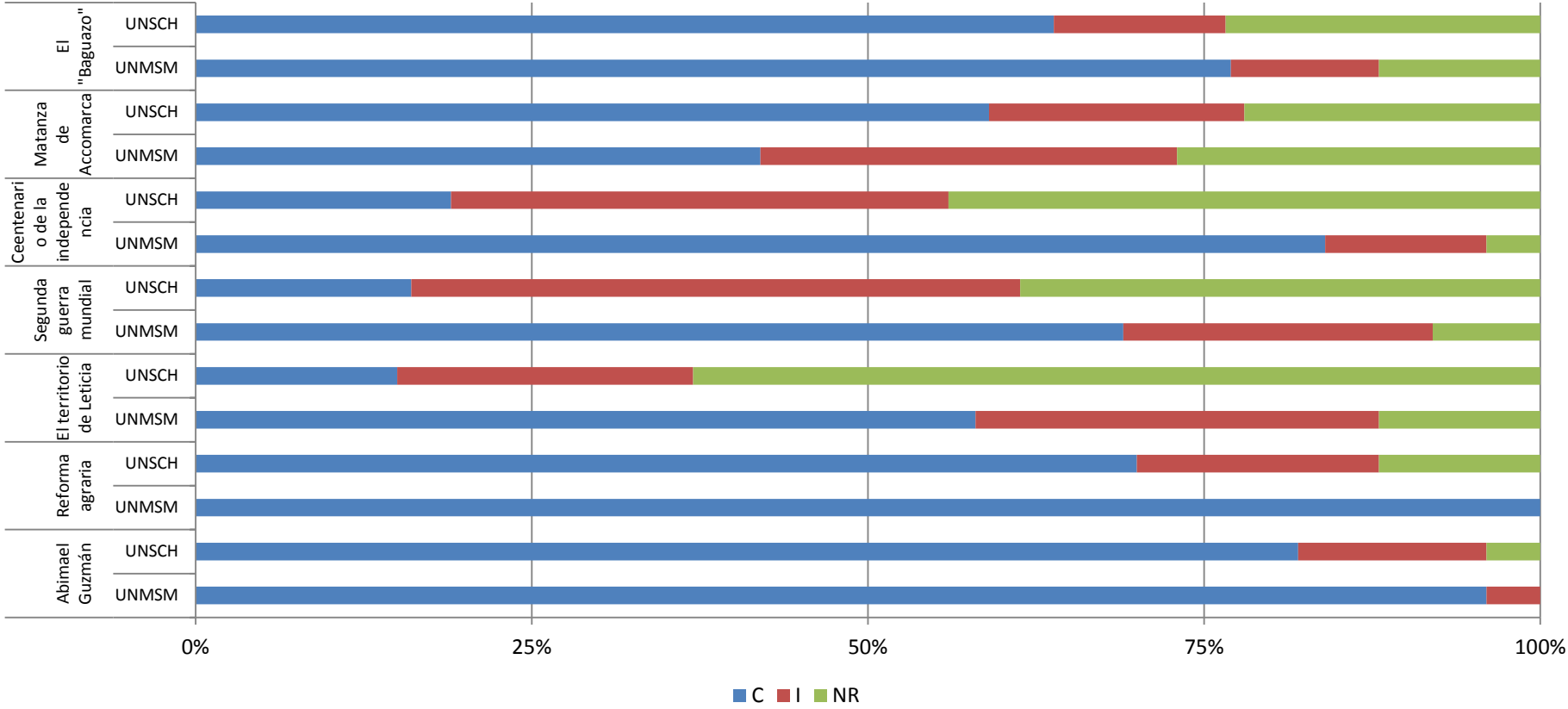
⁶¹ Apenas iniciado el primer gobierno de García, el ejército buscaba a un grupo de senderistas que operaba en Ayacucho conocido como "Compañía Accomarca." Durante las operaciones de búsqueda, una patrulla militar ingresó a Llocllapampa, cerca de Accomarca, inició la búsqueda de material

Fujimori, el 12 de septiembre de 1992, incluía como posibles respuestas a García, Belaúnde (ambos fueron gobernantes del Perú durante el Conflicto Armado Interno) y a Odría, quien suele estar relacionado con el voto femenino. En la UNMSM, el 96% y, en la UNSCH, el 82% indicaron que la captura de Guzmán corresponde al gobierno de Fujimori (ver Gráfico 13). En la universidad San Cristóbal de Huamanga, 4% marcó Belaúnde y 10%, García.

La matanza de Accomarca, en Ayacucho, ocurrió durante el primer gobierno de Alan García el 14 de agosto de 1985. Las alternativas incluían también a Velasco y a Toledo, que no tienen relación con los años de Sendero Luminoso y a Fujimori, a quien se suele asociar con los casos de violación de derechos humanos ocurridos durante el Conflicto Armado Interno. Quisimos indagar si se tenía claro que la matanza de Accomarca no corresponde a Fujimori. El 42% de San Marcos y el 59% de la San Cristóbal de Huamanga relacionan correctamente el hecho con García (ver Gráfico 13). En la UNMSM, el 27% y, en la UNSCH, 22% dejan la pregunta en blanco. En la UNMSM, 23% marcaron Fujimori, 8%, Toledo (2001-2006) y nadie Velasco. En la UNSCH, 4% señalaron Fujimori; 11%, Toledo; y 4%, Velasco. En San Marcos, observamos un porcentaje significativo que confunde y relaciona estos hechos con el gobierno de Fujimori. Esto se podría explicar por la tendencia a relacionar los crímenes contra los derechos humanos durante el Conflicto Armado Interno con el gobierno de Fujimori y no con sus antecesores. En la universidad San Cristóbal de Huamanga, se identificó con mayor claridad el caso de Accomarca con el gobierno de García.

senderista, convocó a los pobladores a la plaza, los encerró en tres casas, violó a las mujeres y luego asesinó a toda la población, incluidos ancianos y niños.

GRÁFICO 13 COMPARACIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE UNMSM Y UNSCH



C: Correcto, I: incorrecto, NR: No responde

Otro hecho sobre el cual indagamos fue la Reforma Agraria, iniciada en 1969 durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado. Como alternativas para relacionar, presentamos gobiernos anteriores: dos militares (Sánchez Cerro y Odría) y uno civil (Belaúnde) con dos periodos, uno inmediatamente anterior a Velasco y el otro en 1980. En la UNMSM, el 100% identificó la Reforma Agraria con Velasco (ver Gráfico 13). En la UNSCH, el 70% marcó Velasco, 18% dejó la pregunta en blanco, 4% indicó Odría, 4% Sánchez Cerro y 4% Belaúnde. El alto grado de aciertos en identificar la Reforma Agraria con Velasco coincide con la importancia de este tema expresada en las narraciones. Velasco es un personaje histórico importante en la representación del pasado reciente para los futuros docentes, tal como analizaremos más adelante.

Dos hechos ocurridos durante el Oncenio, el segundo gobierno de Leguía⁶², también fueron incluidos: la cesión del territorio de Leticia a Colombia en 1927, y la celebración del centenario de la Independencia del Perú. Se trata de dos hechos simbólicos. El primero porque a Leguía se le asocia con una serie de cesiones territoriales, tanto en su primer como en su segundo gobierno. El segundo, el centenario de la Independencia, constituye una fecha simbólica marcada por una serie de celebraciones y reformas que modernizaron la capital.

En la pregunta sobre la cesión del territorio de Leticia en 1927, se presentaron como otras alternativas, además de Leguía, a Bustamante, a Velasco y a Toledo, los dos últimos bastante posteriores. En la UNMSM, el 58% lo relaciona correctamente con Leguía, mientras que, en la UNSCH, solo un 15% lo hace. En la UNMSM, 12% deja la pregunta en blanco y, en la UNSCH, 63%. En la UNMSM, un 22% vincula el hecho con Bustamante; 4%, con Velasco; y 4%, con Toledo. En la UNSCH, un 15% vincula el hecho con Bustamante; 7%, con Toledo; y 0%, con Velasco. El alto índice

⁶² El Oncenio de Leguía fue de 1919 a 1930. Este fue su segundo gobierno; el primero pertenece al periodo denominado la República Aristocrática dominado por el Partido Civil del cual Leguía fue miembro, pero, para 1919, rompió con este y se dedicó a perseguirlo. El primer gobierno de Leguía fue de 1908 a 1912.

de respuestas en blanco en la UNSCH muestra que la pregunta tuvo mayor dificultad para este grupo.

En el caso del centenario de la Independencia, además de Leguía, incluimos dos alternativas de gobernantes del siglo XX como Odría y Velasco, y una de mediados del XIX, Castilla⁶³, quien es además uno de los presidentes más admirados y recordados. El 84% de los participantes de la UNMSM identificó correctamente el centenario de la Independencia con el gobierno de Leguía, mientras que solo un 19% de la UNSCH lo hizo. En el caso de la UNMSM, un 4% relacionó el centenario de la Independencia con el gobierno de Ramón Castilla, 8% lo vinculó con Odría y 4% dejó la pregunta sin responder. En el caso de la UNSCH, 11% marcó Castilla; 11%, Odría; 15%, Velasco; y 44% dejó la pregunta en blanco. El hecho de que algunos participantes ubiquen la celebración del centenario de la Independencia en los gobiernos de Castilla, en pleno siglo XIX, evidencia una desorientación temporal que se puede explicar de dos maneras. Primero, que no identifiquen que la Independencia se produce en la década del siglo XIX o que no ubiquen temporalmente el gobierno de Castilla. Esta segunda alternativa parece la más probable. De ser así, es un aspecto importante de resaltar porque, según la tradición histórica difundida en Perú, Ramón Castilla es identificado como el mejor presidente del Perú y es recordado hasta en la música popular por la abolición de la esclavitud y del tributo indígena. Con todo, es preocupante que algunos futuros maestros de Historia no ubiquen a Castilla en el siglo XIX.

Finalmente, incluimos la correspondencia entre la Segunda Guerra Mundial y el gobierno de Prado⁶⁴. Esta relación suele ser una pregunta común en los exámenes de admisión a las universidades; por lo tanto, no debería representar una dificultad. Las otras alternativas presentadas fueron Piérola⁶⁵, cuyo gobierno corresponde a la última década del XIX; Morales Bermúdez, militar que sucedió a Velasco y convocó a las elecciones que recuperaron la democracia, y Belaúnde. En la UNMSM, el 69%

⁶³ Castilla tuvo dos periodos de gobierno el primero de 1845 a1851, y el segundo de 1855 a 1862.

⁶⁴ Prado Ugarteche gobernó desde 1939 hasta 1945.

⁶⁵ Nicolás de Piérola gobernó un primer periodo durante la Guerra del Pacífico entre 1879 y1881. Su segundo periodo fue de 1895 a1899.

identifica correctamente la Segunda Guerra Mundial con el gobierno de Prado Ugarteche, en la UNSCH, solo un 11% lo hace. En la UNNMS, 8% deja la pregunta en blanco, mientras que, en la UNSCH, 41% no la responde. En San Marcos, 15% marcó Morales Bermúdez; 4%, Belaúnde; y 4%, Piérola. En la universidad San Cristóbal de Huamanga, 22% indicó Morales Bermúdez; 4%, Belaúnde; y 22%, Nicolás de Piérola. En la UNSCH, se encuentran menos aciertos que en la UNMSM.

En la comparación de las respuestas entre ambas universidades observamos que en las preguntas sobre la captura de Guzmán y la Reforma Agraria hay una coincidencia total. Ambas universidades establecen las relaciones que se les proponían acertadamente. El "Baguazo", al ser un hecho cercano, también se identifica con un gobernante con mayor claridad. Sin embargo, los hechos más lejanos en el tiempo -pese a que suelen evaluarse en los exámenes de admisión de las universidades públicas-, se recuerdan mejor en San Marcos que en San Cristóbal de Huamanga. Las preguntas referidas a hechos más distantes en el tiempo, suelen dejarse en blanco en la UNSCH, lo cual indica que es información que no conocen.

Por otro lado, si comparamos las respuestas sobre la matanza de Accomarca, observamos que, mientras los participantes de la universidad San Cristóbal de Huamanga identifican bastante bien los hechos, para los sanmarquinos fue el ítem más difícil. Esta situación podría explicarse por la relevancia de los hechos ocurridos en Accomarca para la historia local ayacuchana, y la falta de conocimiento y difusión de lo ocurrido en otras ciudades como Lima. Ello no hace sino ratificar las conclusiones de la CVR, que muestran la indiferencia de Lima frente al drama vivido en zonas como Ayacucho durante el CAI.

En síntesis, observamos que las respuestas de algunos participantes evidencian una desorientación temporal: se confunden hechos de diferentes momentos del siglo XX al relacionarlos con gobiernos lejanos cronológicamente, incluso los vinculan con gobiernos del siglo XIX como Castilla o Piérola. Esta desorientación temporal probablemente responda a un aprendizaje memorístico de los hechos de la historia

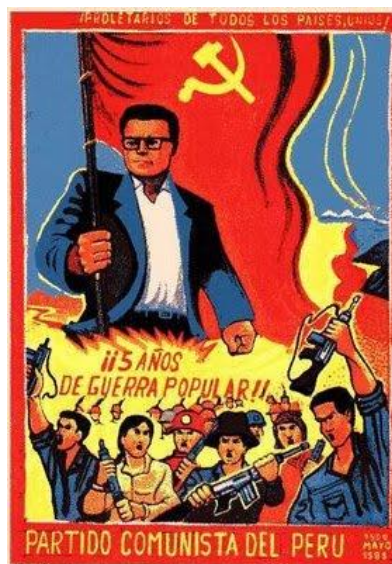
política y sus protagonistas que no logran comprender el pasado como un proceso histórico con cambios y permanencias que marcaron los últimos cien años.

6.3.2 Identificación de imágenes.

El tercer tipo de preguntas presentaba cuatro imágenes relacionadas con hechos de los últimos cien años y pedíamos escribir con qué problemas o hechos las relacionaban.

IMAGEN A1

Imagen A⁶⁶



La imagen A es un afiche con propaganda de Sendero Luminoso en la que figura como elemento central Abimael Guzmán con la bandera roja con la hoz y el martillo, símbolos del comunismo que fueron tomados por Sendero Luminoso. Como observamos, más pequeños aparecen militantes armados y se dice “¡5 años de Guerra Popular!”, en la parte superior de la imagen, se indica “¡Proletarios de todos los países uníos!” y, en la parte inferior, se menciona Partido Comunista del Perú.

⁶⁶ Tomada de: Gorriti, G. (2010). *En Chuschi, hace treinta años* En: Un mundo perfecto. <http://www.unmundoperfecto.blogspot.com.es/2010/06/en-chuschi-hace-treinta-anos-por.html>

Como muestra el Gráfico 14, en el caso de la UNMSM, 84% relacionó la imagen con Sendero Luminoso, Abimael Guzmán o el Conflicto Armado Interno; solo un 8% dejó la respuesta en blanco. Los participantes emplearon diversos términos que se asocian a esta época, pero la mayoría identificó la imagen con Sendero Luminoso o terrorismo, relacionándola con claridad con el periodo del CAI, solo un 4%, indicó MOVADef e hizo referencia a este movimiento político actual vinculado con Sendero Luminoso.

GRÁFICO 14 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN A, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNMSM

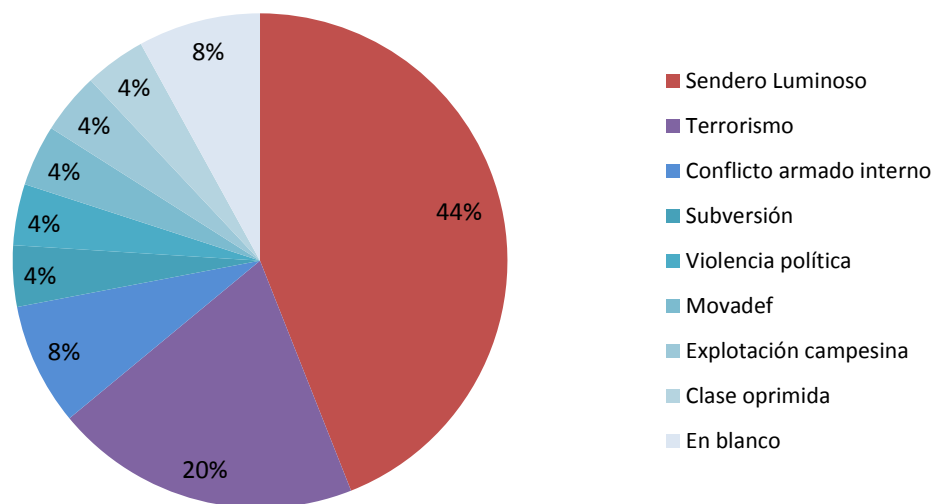
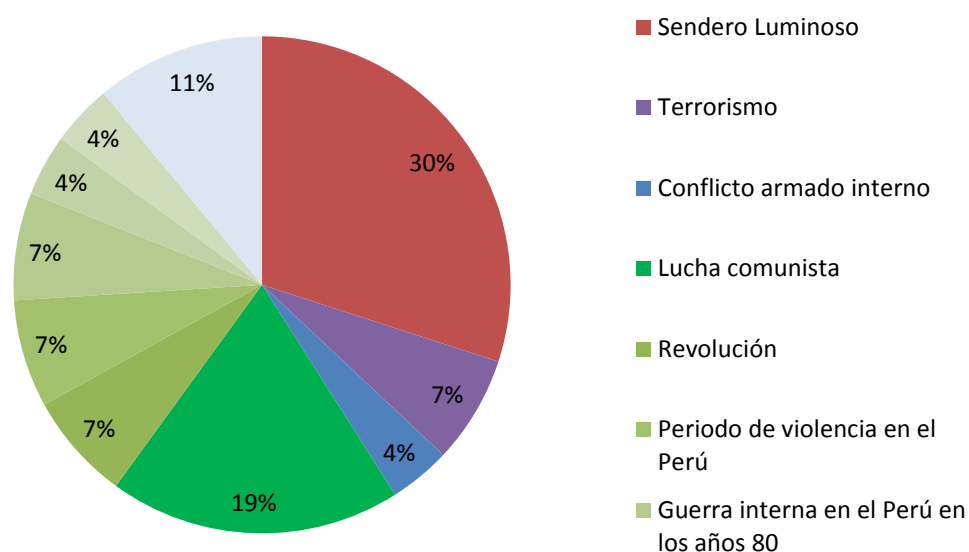


GRÁFICO 15 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN A, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNSCH



En las respuestas, según la forma como identificaron la imagen, se encontraron dos respuestas singulares que merecen citarse:

"Problema de la tierra, la explotación desnaturalizada del hombre campesino en el siglo XX." [Luz UNMSM-I1]

"Favor para la clase oprimida, reclamo de derechos e igualdad." [Alicia UNMSM-I1]

En ambos casos, la imagen es interpretada como una lucha a favor del campesino o de las clases oprimidas. No se le asigna el carácter negativo con el que otros participantes la asocian al señalar que representa un movimiento terrorista o subversivo. Luz y Alicia evidencian cierta valoración positiva asociada a la búsqueda de la justicia social. En el caso de Luz, es evidente que se trata de Sendero Luminoso, pues se nombra al grupo, mientras que, Alicia solo se hace referencia a un movimiento revolucionario sin especificar de cuál se trata. Ambas opiniones encierran un reclamo de justicia ante la desigualdad. Esta idea de la desigualdad como una característica de la historia de los últimos cien años también aparece en las narraciones, tal como analizaremos más adelante.

En relación con la imagen A, el 59% de la UNSCH escribió términos relacionados con el CAI (Gráfico 15). De este grupo, un 30% asoció la imagen directamente a Sendero Luminoso. Un 11% dejó la pregunta en blanco. Un 18% indicó "Lucha comunista", referencia que puede interpretarse de diferentes maneras. Una posibilidad es que se usará el término, porque se mencionaba en la imagen. Otra explicación es que lo hicieran para referirse de manera precisa al nombre oficial de Sendero Luminoso como partido político, "Partido Comunista Sendero Luminoso". Este tipo de referencia al partido comunista puede ser confusa, puesto que Sendero no es el único partido comunista existente en el país. Finalmente, puede ser que para algunos Sendero Luminoso represente el único partido comunista legítimo.

Si comparamos los resultados entre ambas universidades, observamos que el término terrorismo es usado con mayor frecuencia en la UNMSM, y casi no se emplea en la UNSCH. Por otra parte, solo en San Marcos se hace referencia al MOVAREDEF. Finalmente, solo en la UNSCH se alude a la "lucha comunista". Estas diferencias pueden interpretarse como dos visiones de Sendero Luminoso, mientras que para un grupo son terroristas, para otro representan un movimiento político que buscó transformar la realidad usando métodos violentos. Nuevamente, el análisis de las narraciones y las entrevistas permitieron profundizar en el tema.

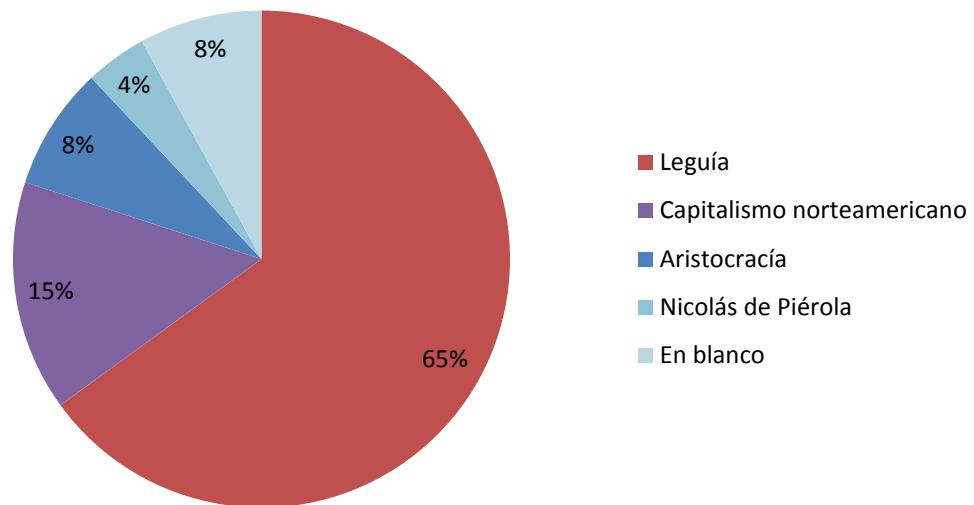
La imagen B es una fotografía del presidente Leguía saludando en un carro descubierto durante su segundo mandato: el Oncenio. Este periodo simboliza la inserción del capital norteamericano en el Perú del siglo XX. Se trata de una dictadura civil que disolvió el Congreso, promovió dos reelecciones dudosas y persiguió a sus rivales políticos del Partido Civil.

IMAGEN B 1

Imagen B⁶⁷

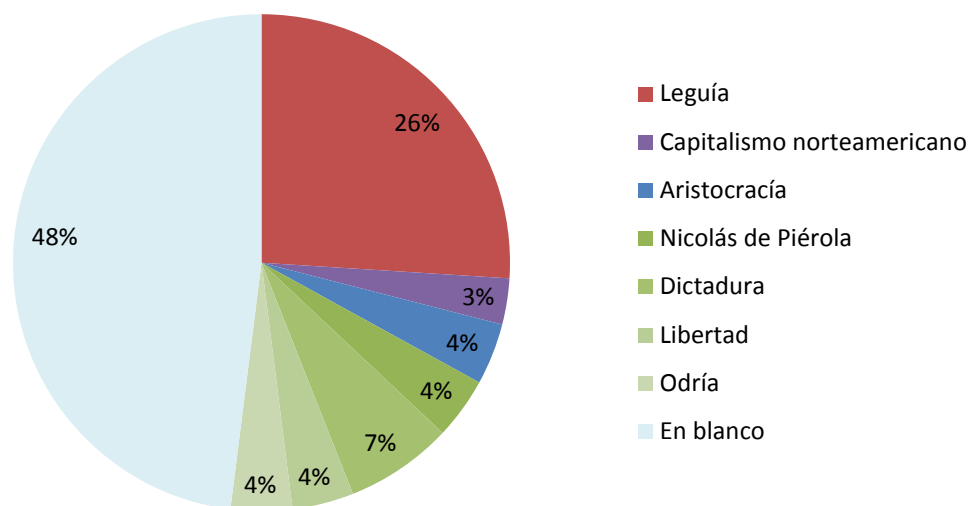


GRÁFICO 16 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN B, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNMSM



⁶⁷ El legado de Leguía. Hablemos de Leguía (22 de mayo de 2010). En: <http://legadoleguia.blogspot.com.es/> Consultado: 10 de febrero 2012

GRÁFICO 17 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN B, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNSCH



Como observamos en el Gráfico 16, un 65% de los participantes de la UNMSM identificó la imagen directamente con Leguía y un 15% la asoció al capitalismo norteamericano sin mencionar el nombre del gobernante. Este 15% podría estar priorizando lo económico frente a lo político, pero no se puede asumir que no conozcan al personaje de la imagen.

En San Marcos, un 8% identificó la imagen con "Aristocracia". Esta referencia puede aludir al primer gobierno de Leguía que fue parte de la República Aristocrática, pero también podría referirse a que no se logra identificar al personaje y solo se considera su vestimenta que denota a una persona de la élite peruana de las primeras décadas del XX. Solo un 8% dejó en blanco la pregunta.

Dentro del 65% que identificó al expresidente peruano, se distinguieron dos grupos: uno que indica su nombre y el del Oncenio, y otro que incluye alguna característica de Leguía como gobernante. Así, un 11% lo relacionó con conflictos limítrofes y

pérdidas territoriales, y el 17% con la expansión del capitalismo y del imperialismo estadounidense en el Perú.

Los resultados de la Universidad San Cristóbal de Huamanga se sintetizan en el Gráfico 17. Observamos que un 48% dejó la pregunta en blanco y solo un 26% mencionó el nombre de Leguía. Al igual que en San Marcos, un grupo lo identificó con el capitalismo norteamericano sin indicar su nombre. Un 7% señaló "Dictadura" sin hacer referencia al nombre de Leguía. Sin embargo, en las narraciones, se refieren a él como un dictador, tal como veremos; al igual que en la UNMSM se repite la referencia a la Aristocracia. En el caso de la UNSCH, incluso se le confunde con Piérola -quien gobernó a fines del XIX- y con Odría, quien era un gobernante militar de los años 50.

Los resultados en ambas casas de estudio muestran que se asocia a Leguía con el capital extranjero, especialmente norteamericano. Al comparar los resultados de ambas universidades, podemos resaltar el alto porcentaje de respuestas en blanco de la UNSCH en relación con esta imagen.

IMAGEN C1

Imagen C⁶⁸



⁶⁸Norma de los Milagros. Dignidad Peruana (9 de noviembre de 2010)
<http://ernestoivm.wordpress.com/2010/11/09/dignidad-peruana/>

La imagen C muestra al presidente Velasco Alvarado, rodeado de militares, dando el discurso en el que anunció la Reforma Agraria. En la parte posterior, se aprecia la figura de Túpac Amaru rompiendo unas cadenas. Es importante remarcar que Túpac Amaru era el símbolo del gobierno militar y era muy utilizado en la propaganda relacionada con la Reforma Agraria.

El Gráfico 18 muestra que el 33% de la UNMSM identificó a Velasco y un 25% relacionó la imagen con la Reforma Agraria. Del grupo que mencionó la Reforma Agraria, un 67% indicó que se trataba de la Reforma Agraria de Velasco y un 33% solo mencionó la Reforma Agraria. Si se agrupan las referencias a Velasco, a la Reforma Agraria y al golpe de las Fuerzas Armadas, se concluye que el 71% conocía el tema de la fotografía, mientras que solo un 8% no contestó esta pregunta.

GRÁFICO 18 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN C, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNMSM

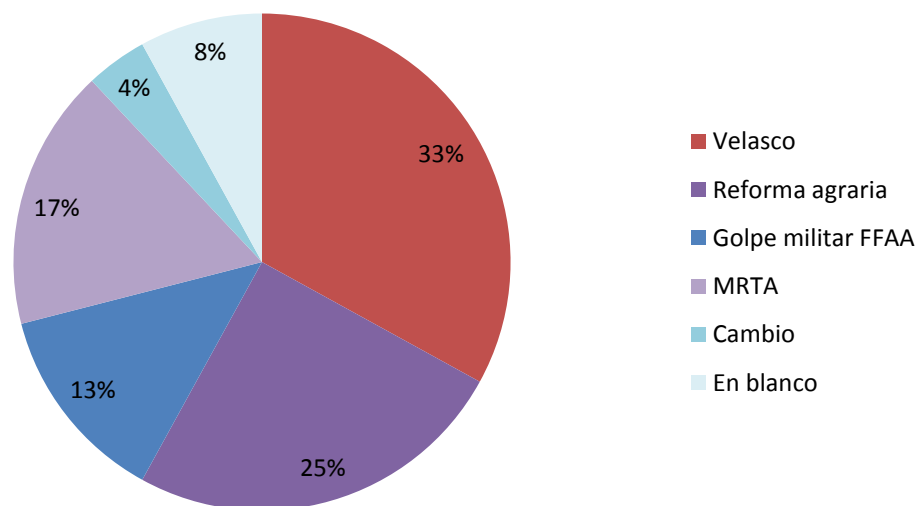
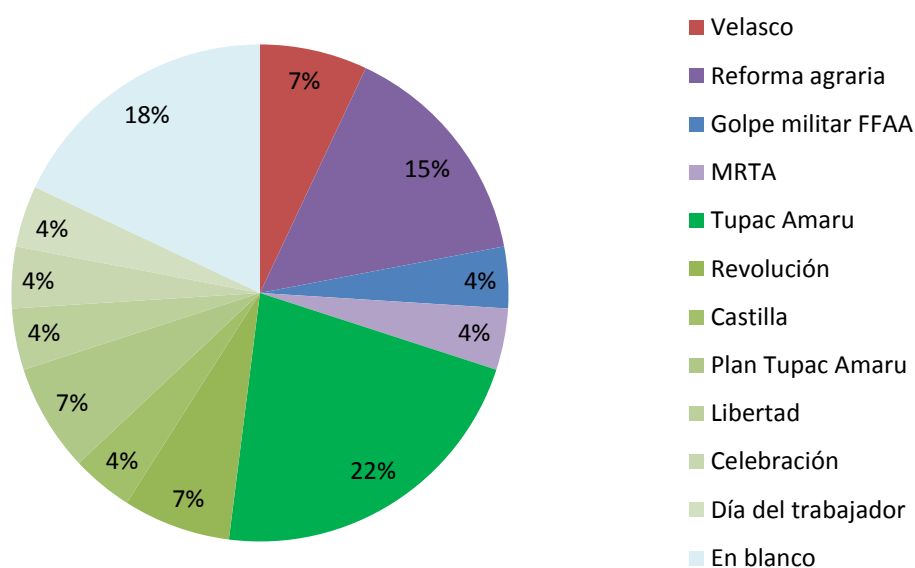


GRÁFICO 19 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN C, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNSCH



Pese al rol protagónico de la figura de Túpac Amaru en la imagen, ninguno de los y las participantes de San Marcos hizo referencia a este curaca⁶⁹ y a su rebelión del siglo XVIII como el tema central. Lo contrario ocurre en el caso de la Universidad San Cristóbal de Huamanga, pues la respuesta más frecuente fue asociar la imagen a la rebelión de Túpac Amaru. El 22% de los participantes de la UNSCH indicó que Túpac Amaru era el protagonista del hecho histórico al que hacía referencia la imagen sin considerar al resto de personas que figuran en primer plano, quienes no lucen atuendos del siglo XVIII (Gráfico 19).

Por otra parte, un 4% de los participantes de la UNSCH se refirió a Castilla, probablemente por la imagen de las cadenas rotas que se podría asociar con la abolición de la esclavitud. En la UNSCH, un 7% aludió al plan "Túpac Amaru", que en realidad no corresponde a Velasco, sino a la segunda fase del gobierno

⁶⁹ Curaca es el término quechua usado durante el Virreinato para referirse a las autoridades indígenas locales que manejaban el tributo indígena y la mita (trabajo rotativo obligatoria en ciertas actividades económicas como minas). El cargo de curaca fue institucionalizado y adaptado por el Virrey Toledo en el siglo XVI partiendo del concepto del curaca en el Tahuantinsuyo. Durante la época inca, el curaca era un señor local que controlaba mano de obra, cumplía con deberes rituales y organizaba las actividades del grupo o ayllu. Sobre el tema se pueden consultar Rostworowski (1999) o Pease (1992).

"Revolucionario de las Fuerzas Armadas" del general Francisco Morales-Bermúdez y comprendía más bien una serie de medidas contrarreformistas. Un 26% en total se refirió al gobierno de Velasco en general o la Reforma Agraria en concreto. El porcentaje de respuestas en blanco fue de 18% (Gráfico18).

Al contrastar los hallazgos en ambas casas de estudios, observamos que el porcentaje de respuestas en blanco nuevamente es mayor en la UNSCH. Además, en dicha universidad, resaltaron la figura de Túpac Amaru como personaje histórico, pese a que no coincide con el marco cronológico de los últimos cien años. Ello podría explicarse por su simbolismo en la lucha indígena virreinal. Continuando con el carácter simbólico, resalta otra diferencia: en San Marcos un 17% asoció la imagen con el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) -otro grupo subversivo de los años del CAI que tenía a Túpac Amaru como símbolo-, mientras que, en la San Cristóbal de Huamanga, no se hizo esta asociación. Para este grupo de participantes sanmarquinos el foco de atención se centró también en Túpac Amaru, pero no lo relacionaron con la resistencia a las reformas virreinales, sino con la violencia interna del país. Incluso, confundieron a los militares del primer plano con líderes del MRTA como Cerpa Cartolini como lo hizo Laura (Laura-UNMSM-II).

IMAGEN D 1

Imagen D⁷⁰



⁷⁰ Hereña, G. Exhibirán fotografías de la era del caucho. (11 de septiembre de 2012).

<http://redaccion.lamula.pe/2012/09/11/exhibiran-fotografias-de-la-era-del-caucho/gianfrancogf>

La imagen D presenta a cuatro pobladores nativos de la selva peruana semidesnudos y encadenados. Corresponde a la época de la explotación cauchera en el Perú a inicios del siglo XX. Los resultados de la UNMSM se sintetizan en el Gráfico 20 y los de la UNSCH, en el Gráfico 21.

GRÁFICO 20 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN D, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNMSM

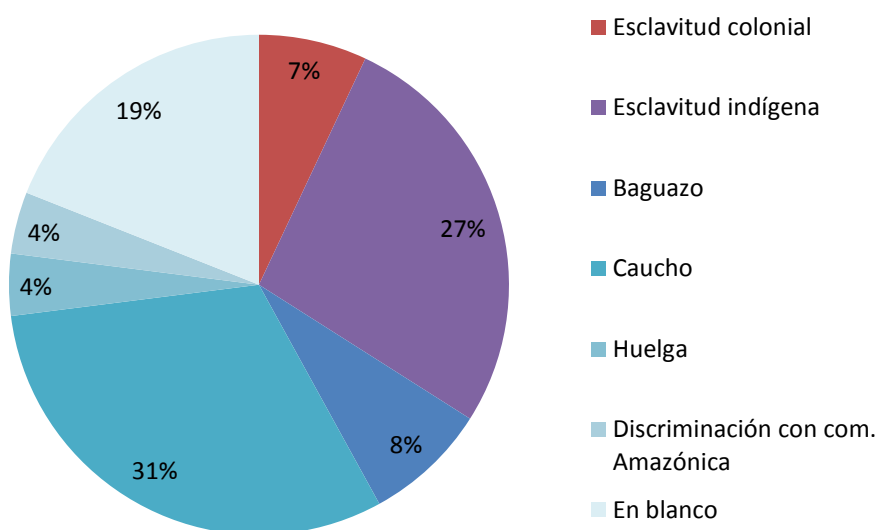
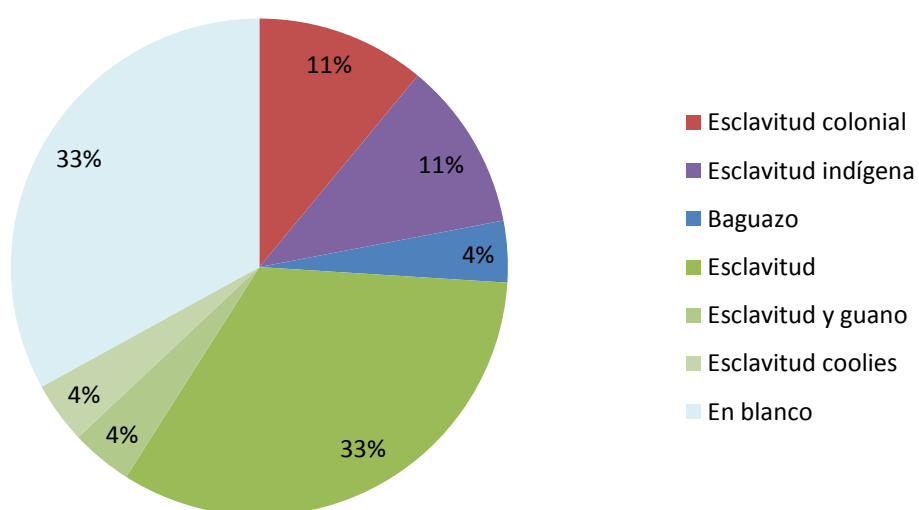


GRÁFICO 21 TÉRMINOS REFERIDOS A LA IMAGEN D, SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNSCH



En San Marcos, un 19% no respondió la pregunta, mientras que un 31% identificó la fotografía con la explotación del caucho y el maltrato de las poblaciones nativas de la Amazonía peruana. Un 8% la relacionó con la situación de los grupos nativos de la selva, algunos agregaron ideas como "Discriminación a las comunidades de amazónicas" o "Baguazo", pero no se refirieron a la "Era del Caucho". Para un 34% la imagen representa algún tipo de esclavitud. Incluso, para dos participantes se trataba de una imagen de la época colonial. Las personas encadenadas se asocian con la esclavitud, pero resultó difícil identificar a qué se refería exactamente.

En el caso de la UNSCH (Gráfico 21), un 63% también hizo referencia a la esclavitud de diferentes formas, ya sea como esclavitud indígena, colonial, relacionada al guano, a los coolies chinos o solo el término esclavitud. Pero nadie la identificó con la explotación del caucho en la Amazonía peruana. Un 33% dejó la pregunta sin responder. Nuevamente, observamos que, en la UNSCH, el índice de respuestas en blanco es mayor. En esta imagen, no hubo una sola respuesta que especificara el tema al que se relaciona directamente la imagen.

6.3.3 Relación de fuentes gráficas con textuales.

En el cuestionario, también pedimos relacionar tres de estas cuatro imágenes con tres citas. Los resultados se sintetizan en la Tabla 5 y permiten observar que la mayoría de los participantes de la UNMSM relaciona correctamente las imágenes con los textos, mientras que el porcentaje de respuestas en blanco es más alto en la UNSCH. La actividad pedía, además, explicar por qué se relacionaba la cita con esa imagen en particular. Estas explicaciones permiten una primera aproximación a las representaciones de los personajes como Velasco, Guzmán, Leguía y los pobladores nativos.

A Velasco se le vinculó fácilmente con la cita, porque el texto incluía frases relacionadas a la Reforma Agraria como "¡Campesino, el patrón ya no comerá más de tu pobreza!", o porque hace referencia al Día del Campesino o al gobierno revolucionario.

En San Marcos, solo Laura identificó las palabras con Néstor Cerpa, uno de los líderes del MRTA. En el caso de la UNSCH, Olga relacionó la imagen con el MRTA, concretamente, con Víctor Polay. Ella explica: "*Porque este líder fue a favor de la gente oprimida, de los campesinos, pero causando mucha violencia.*" [Olga UNSCH-I1]. Las acciones de Polay, líder del MRTA, son interpretadas como una lucha por una causa justa con un lado negativo correspondiente a la violencia.

En la UNSCH, Felipe explica por qué relacionó la imagen con Túpac Amaru: "*Porque estaba harto con sus gobiernos de los virreyes e hizo su primera revolución en el Perú.*" [Felipe UNSCH-I1]. Él relaciona a Túpac Amaru con la primera revolución en el país.

La propaganda senderista (Imagen B) y la cita de Abimael Guzmán fueron relacionadas correctamente por la mayoría de los participantes, aunque, en la San Cristóbal de Huamanga, un 30% dejó la pregunta en blanco. Al pedirles que precisen quién habría dicho las palabras, un 15% de los que contestaron correctamente en la UNMSM no precisó. Los participantes que identificaron la cita como palabras de Abimael Guzmán explican que lo hicieron, porque encuentran elementos ideológicos propios del discurso senderista en el texto, tales como el uso del término camaradas, la referencia a Gonzalo o a la revolución. Señalan:

"Porque se menciona a "Gonzalo" y "Camarada". Esos términos son relacionados con ello." [Ernesto UNSCH-I1]

"Porque fue el líder de Sendero Luminoso, además ellos utilizaban términos como "camaradas", "camarada Gonzalo", etc." [Natalia UNMSM-I1]

En San Marcos, el 12% indicó solo que la cita se refería a un militante de Sendero Luminoso. En San Cristóbal de Huamanga, uno de los participantes señaló que el texto correspondía a José Carlos Mariátegui quien fue "*... un líder de Sendero Luminoso*" [Mateo UNSCH-I1]. Esta respuesta nuevamente evidencia una confusión temporal.

En el caso de Leguía, se ratifica que los y las participantes de la UNSCH tuvieron mayor dificultad para relacionar la cita correspondiente. Sin embargo, en ambos casos, resultó complicado proponer quién podría ser el autor de esta. Se trataba de una fuente secundaria, de un historiador, cuyo nombre no se pretendía que se identifique. Solo se esperaba que indicaran que se trataba de una fuente secundaria. Un 35% del total de participantes de San Marcos así lo señaló, incluso algunos (8%) atribuyeron las palabras al historiador Jorge Basadre o al intelectual José Carlos Mariátegui. En San Marcos, el grupo que no identificó que se trataba de la opinión de un historiador o intelectual intentó señalar un referente concreto como un poblador, 4%; Piérola, 4%; Odría, 4%; y Toledo, 4%. En el caso de la UNSCH, nadie indicó que se trataba de un historiador; solo Olga señaló "*Se refiere a B. Leguía*" [Olga UNSCH-I1], lo que aclaró que no eran las palabras del propio Leguía. Un 7% de la UNSCH indicó que eran palabras de Leguía y un 19% atribuyó las palabras a diversos presidentes, incluidos Castilla - de la primera mitad del XIX- y Piérola -de fines del XIX quien falleció a inicios del XX-. Nuevamente, observamos que, en San Cristóbal de Huamanga, se presentan más dificultades para orientarse temporalmente y también para distinguir una investigación histórica de una fuente primaria.

TABLA 4 RELACIÓN DE IMÁGENES CON TEXTOS

Tema	UNMSM			UNSCH		
	correcta	incorrecta	blanco	correcta	incorrecta	blanco
Velasco	92%	4%	4%	74%	4%	22%
Guzmán y Sendero Luminoso	92%	4%	4%	70%	0%	30%
Leguía	85%	4%	11%	48%	4%	48%
Nativos encadenados	85%	4%	11%	37%	11%	52%

Dado que solo se presentaban tres textos, preguntamos cuál de las imágenes no tenía cita y por qué creían que esto ocurría. La imagen D, que representaba a los nativos

encadenados en la época del caucho, carecía de cita. Los resultados muestran que, en San Marcos, no hubo mayor dificultad para identificarla (un 85% de la UNMSM indicó que esta era la imagen sin cita), mientras que, en la San Cristóbal de Huamanga, un 52% dejó la pregunta en blanco y solo un 37% la identificó correctamente, tal como se aprecia en la Tabla 7. Entre las explicaciones de porque esta imagen no tenía texto, en San Marcos se repiten tres ideas:

- la falta de investigación sobre el tema del caucho o sobre la Amazonía
- el hecho de que la imagen no correspondería al siglo XX, sino a la esclavitud en otro momento de la historia, -por ejemplo se dice: "*No tiene cita ya que es una imagen de trata de esclavos/ y el fenomeno [sic] de trata de esclavos no se dio en el s. XX sino en XVII y XVIII.*" [Laura UNMSM-I1]
- se hace referencia al "*... pueblo olvidado del cual la Historia no oficial no nos habla mucho.*" [Arturo UNMSM-I1]; son considerados como un grupo “sin voz” en el relato histórico.

En el caso de la UNSCH, el 56% no explicó por qué la Imagen D carecía de fuente. Dentro de las explicaciones dadas, observamos coincidencias con San Marcos. Se argumenta que:

- carecía de explicación, porque era una imagen muy antigua -por ejemplo se dice: "*Porque trata de los esclavos que pudieron sufrir en la edad media.*" [021 UNSCH-I1]
- la esclavitud va acompañada de discriminación racial y, por lo mismo, carecen de presencia en el relato histórico -por ejemplo: "*Por la esclavitud vividas y la discriminación hacía las personas con piel morena.*" [015 UNSCH-I1]
- es un tema que se oculta -por ejemplo: "*Porque siempre han sido ocultados los abusos de la esclavización que no se da conocer la realidad de lo acontecido por cuestiones políticos.*" [Javier UNSCH-I]1

Más allá de las desorientaciones temporales observadas en ambas casas de estudios, sus respuestas nos muestran cómo la esclavitud es entendida como un tema

descuidado o marginado en el relato oficial. Los esclavos serían los "sin voz" en la historia, especialmente, en la enseñanza de la historia. No obstante, es válido preguntarse si se proponen estos futuros profesores y profesoras visibilizar a los esclavos o a la población nativa de la selva, estos grupos "sin voz" o invisibilizados. La respuesta pareciera ser negativa, pues, en sus narraciones, solo se menciona a los pueblos indígenas cuando se habla del área andina.

A partir de los conocimientos de los futuros maestros y maestras sobre algunos aspectos de la historia peruana del siglo XX, comprobamos que los temas propuestos en el cuestionario son más conocidos por los estudiantes de San Marcos que por los de la San Cristóbal de Huamanga, tal como lo muestra el mayor número de respuestas en blanco o erróneas del grupo de la UNSCH. Sin embargo, esta situación no se cumple cuando se hace referencia a los hechos ocurridos en Accomarca. En ese caso, los y las estudiantes de San Cristóbal de Huamanga muestran un mayor conocimiento sobre el tema, lo que evidencia un mayor interés por la historia local o por aquellos hechos que se sienten cercanos cercanía política. Esta situación es importante, porque no se trata de un tema que se aborde generalmente en la escuela en Ayacucho. Tal como se mostró en la investigación de Frisancho y Valle (2014), los profesores y las profesoras lo tratan de manera rápida y superficial o no lo abordan. Tampoco es un tema evaluado en el examen de admisión. Por lo tanto, sospechamos que muchos de sus conocimientos sobre el CAI serían, sobre todo, producto de lo que han ido recogiendo en el ámbito familiar o en su entorno y no en la educación formal. El que conozcan sobre estos hechos demuestra que sí les dan importancia. Pero, como hemos visto en el capítulo anterior, pensar en trabajarlos en clase les generaría a algunos inseguridad y a otros, el reto de transmitir "la verdad".

Por otro lado, observamos que, en la UNSCH, Túpac Amaru es un personaje histórico importante que simboliza la lucha indígena contra los abusos del sistema colonial. Si bien en ambas casas de estudios se encuentra un grupo de estudiantes con un discurso que cuestiona la injusticia, la discriminación y el abuso del que han sido víctima los campesinos y sectores indígenas, este discurso es más frecuente en

San Cristóbal de Huamanga. Más adelante, al comparar estos hallazgos con las narraciones, analizaremos las representaciones que forman esta narrativa.

6.4 PERSPECTIVAS PARA ABORDAR EL PASADO, ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS Y PRINCIPALES TEMAS

Conocer desde qué perspectiva o perspectivas se acercan los futuros y las futuras docentes al conocimiento histórico es fundamental para entender su interpretación de los últimos cien años y las representaciones que tienen sobre el pasado. Por esa razón, más que preguntarles con qué perspectiva historiográfica se identificaban, trabajamos a partir de los tipos de hechos históricos y temas que más les interesaban (preguntas 6 y 7 del Instrumento 1). Estos hechos y temas reflejan tres perspectivas historiográficas en las que es posible ubicar a los y las participantes.

6.4.1 Perspectivas historiográficas.

La historia positivista constituye la perspectiva más tradicional de aproximarse al conocimiento histórico. Esta se centra en gobernantes, guerras y grandes personajes al describir sus acciones y obras evitando interpretaciones. Desde esta perspectiva, tendemos a uniformizar el relato histórico desde el poder y lo convertimos en el pasado de todos los sectores del país ignorando cómo diversos sectores vivieron los procesos históricos. Este tipo de historia suele dejar de lado a los movimientos sociales, a una serie de grupos sociales como las mujeres y a las tradiciones populares. Se trata de una historia centrada en los grupos de poder y en los personajes que los representan.

Una segunda perspectiva recoge la influencia marxista en la interpretación del pasado peruano. Esta corresponde a una interpretación alternativa a la tradicional y oficial que se popularizó en el Perú en los 70 y 80, y es conocida en la escuela peruana como la "nueva historia". Se trata de una propuesta bastante crítica sobre cómo se había interpretado el pasado en el país y que tuvo un impacto importante en los docentes escolares en los 80, tal como lo evidencia el estudio de Portocarrero y Oliart (1989). Esta perspectiva reclama un lugar central para el movimiento social.

Así, brinda gran valor a la historia económica y a la historia social como aspectos fundamentales para la comprensión del pasado y del presente.

Finalmente, la tercera perspectiva recoge la historiografía contemporánea o postmoderna, que comprende diversas corrientes como historia de la cultura, historia de las mentalidades colectivas, historia de la familia, historia de género, historia de la vida cotidiana, microhistoria e historia de grupos subalternos⁷¹. Estas corrientes se enfocan en la vida de la gente común, en el desarrollo cultural y artístico, en sus acciones cotidianas con el fin de comprender mejor la sociedad.

Sobre la base de estos distintos marcos historiográficos, se propusieron las alternativas de las preguntas 6 y 7. La Pregunta 6 presentó una lista de 7 opciones que hacían referencia a diferentes tipos de hechos históricos que debían ser jerarquizados según su importancia; en ella, 1 era la de mayor importancia y 7 la menor. En la UNMSM, 2 personas completaron mal la pregunta (8%), pues no jerarquizaron las afirmaciones; en el caso de la UNSCH, solo una persona no jerarquizó (4%). Los resultados de la Pregunta 6 se sintetizan en el Gráfico 22 para el de la UNMSM, y en el Gráfico 23 para el caso de la UNSCH⁷².

Por otro lado, en la Pregunta 7 del Instrumento 1, se propusieron once temas y se preguntó qué tanto les interesaban. Algunos se expresaron de manera muy general, como "La historia de la gente común" o "La música". Otros se señalan

⁷¹ Al respecto se pueden consultar:

Saurabh Dube y María Capetillo Lozano (2010) "Identidades culturales y sujetos históricos: estudios subalternos y perspectivas poscoloniales" En: *Estudios de Asia y África*, Vol. 45, No. 2 (142)

(MAYO-AGOSTO), pp. 251-292 . <http://www.jstor.org/stable/29764846>. Consultado: 11-02-2016

Trujillo Vera, Carlos César (2003). "Hacia una historia de las mentalidades colectivas". En: *Historia* No. 6 Universidad Nacional de San Agustín pp. 119-124

Carlo Ginzburg, John Tedeschi, Anne C. Tedeschi (1993). "Microhistory: Two or Three Things That I Know about It". En: *Critical Inquiry*, The University of Chicago Press Stable Vol. 20, No. 1 pp. 10-35 <http://www.jstor.org/stable/1343946>. Consultado: 07-02-2011

Martínez Jesús A (2003). "Historia de la cultura e historia de la lectura en la historiografía" En: *Ayer*, No. 52, La política en el reinado de Alfonso XII (2003), pp. 283-294 Asociación de Historia

Contemporánea and Marcial Pons Ediciones de Historia En: <http://www.jstor.org/stable/4132524>.

Consultado: 11-02-2016

⁷² En el Anexo 7 se pueden revisar las Tablas 7.1 para la UNMSM y 7.2 para la UNSCH.

específicamente como "La Reforma Agraria" o "Sendero Luminoso y los años de la violencia subversiva en el Perú", porque suelen ser de especial interés para los docentes según reportan investigaciones previas (Valle y Frisancho, 2014; Portocarrero y Oliart, 1989). Los resultados se sintetizan en el Gráfico 24 para la UNMSM y, en el 25, para el caso de la UNSCH.

La Tabla 7.1 (Anexo 7) muestra que, en la UNMSM, se otorga mayor importancia a los problemas económicos, seguidos por los movimientos sociales. A los gobernantes y sus obras, las guerras y el desarrollo cultural se les otorga una importancia mediana, mientras que a los temas relacionados con la vida de los grandes hombres son considerados los menos importantes. Es paradójica la importancia que se le asigna a la vida de la gente común, pues un 30% le concede un valor muy bajo, mientras que otro sector le otorga una prioridad alta ⁷³, lo que demuestra que la opinión está dividida.

La Tabla 7.2 (Anexo 7) sintetiza los resultados en la UNSCH, donde los hechos históricos considerados más importantes se relacionan con los movimientos sociales, seguidos cercanamente por los problemas económicos y, en tercer lugar, por los gobiernos y sus obras. Nuevamente, encontramos la opinión polarizada en relación con la vida de la gente común, pues 19% y 15% le asignan un valor muy bajo (6 o 7), en tanto que un 15% lo considera su principal interés (valor 1) y un 26% le da un tercer lugar en interés.

⁷³ 19%, 12% y 19% en la prioridad 1, 2 y 3 respectivamente

GRÁFICO 22 IMPORTANCIA DE TIPOS DE HECHOS HISTÓRICOS SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE LA UNMSM

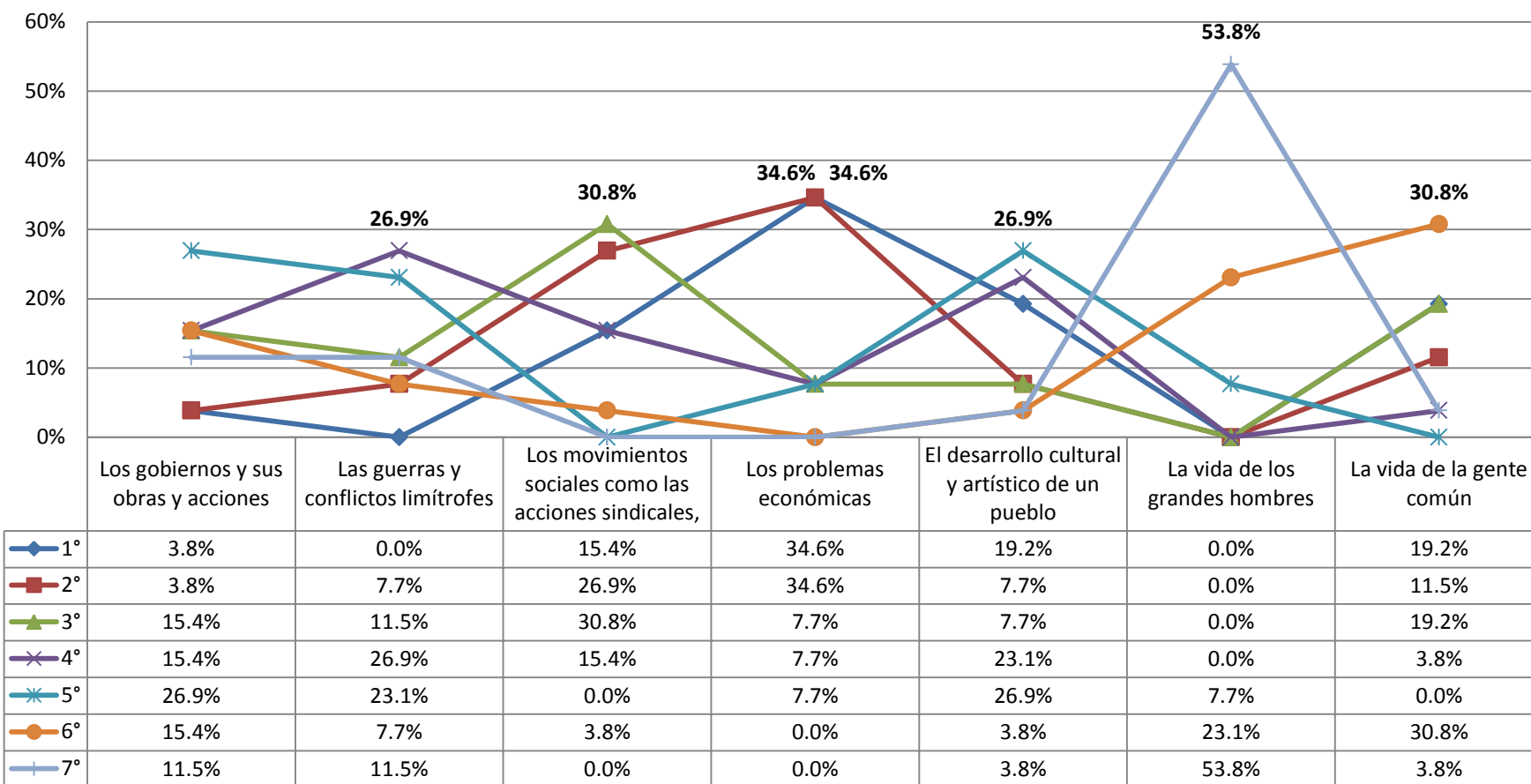


GRÁFICO 23 IMPORTANCIA DE TIPOS DE HECHOS HISTÓRICOS SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE LA UNSCH

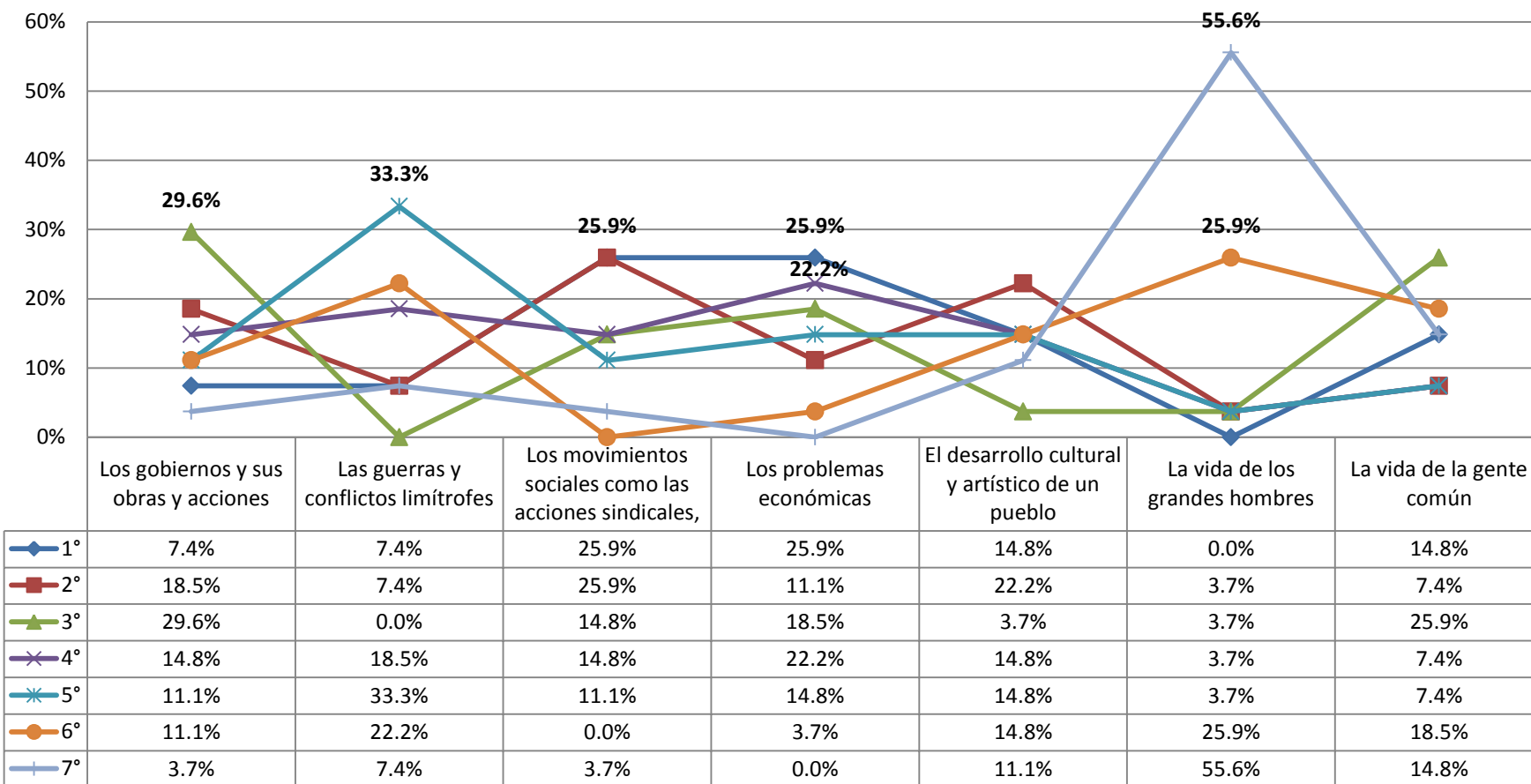


TABLA 5 COMPARATIVO DE LA IMPORTANCIA ASIGNADA A LOS HECHOS HISTÓRICOS

Tipo de hechos	Alta UNSCH	Alta UNMSM	Media UNSCH	Media UNMSM	Baja UNSCH	Baja UNMSM
Los gobiernos y sus obras y acciones	26%	8%	56%	57%	15%	27%
Las guerras y conflictos limítrofes	16%	8%	42%	19%	29%	62%
Los movimientos sociales como las acciones sindicales, movimientos campesinos o levantamientos populares	52%	42%	41%	46%	4%	4%
Los problemas económicos	37%	70%	56%	22%	4%	0%
El desarrollo cultural y artístico de un pueblo	37%	26%	34%	58%	26%	8%
La vida de los grandes hombres	4%	0%	12%	8%	81%	77%
La vida de la gente común	22%	31%	41%	23%	34%	34%

La Tabla 5 permite comparar los dos grupos investigados⁷⁴. Los resultados muestran que las tendencias son similares en ambas casas de estudio. Observamos que se priorizan los temas de la "nueva historia", pues se le da alta importancia al movimiento social en la UNSCH y a los problemas económicos en la UNMSM. Estos se pueden vincular con mayor facilidad a problemas socialmente relevantes del presente; por lo tanto, tiene sentido que sean los temas a los que más importancia están dando.

El movimiento social y la historia económica también constituyen referentes importantes en las narraciones (Instrumento 2) y a en las entrevistas (Instrumento 3). Por ejemplo, Felipe y Pedro de la UNSCH se centran en el enfrentamiento entre los campesinos indígenas y los hacendados⁷⁵. En San Marcos, los temas económicos

⁷⁴ En la tabla, se sintetiza en tres categorías la importancia que otorgan a los hechos: alta (la suma de aquellos que asignaron un valor 1 o 2), media (la suma de los que asignaron un valor de 3, 4 o 5) y baja (la suma de los que asignaron 6 o 7). No se incluye la cantidad de preguntas en blanco o mal marcadas.

⁷⁵ "Me gustaría explicar [...] lo que sucedió en nuestro país donde los grandes terratenientes explota [sic] a la **clase popular**. El pueblo muere por la tierra porque les da el alimento para satisfacer sus necesidades.

Los hacendados explotadores enriquecen sus necesidades mientras el pueblo marginado tildado de cholos o indios no tienen acceso a ser terratenientes sino trabajadores eternos para el señor feudal." [Felipe UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

"... cuando se produce el levantamiento campesino en Puno, que estaba dirigido por Teodomiro Gutiérrez Cueva (Rumi Maqui) contra los abusos de los hacendados y pretendió confiscar

son fundamentales para entender los procesos sociales. En la UNMSM, además de los campesinos, el proletariado también tiene un papel representativo como lo muestran las narraciones de Liz y Toño⁷⁶. Los ejemplos muestran cómo se aborda el proceso histórico desde la perspectiva de la "nueva historia", enfocados en la lucha del campesinado o del proletariado, o la dependencia económica.

La historia de los gobiernos registra una importancia media y una valoración baja al referirse a la vida de los grandes hombres. Ambos temas implican una perspectiva tradicional, pero la diferencia entre ambos puede explicarse, porque en el Perú se suele estructurar la enseñanza de la historia del siglo XX en torno a los gobiernos y sus acciones. Por lo tanto, es difícil que un futuro maestro considere poco importante este tema. No obstante, al mismo tiempo, los futuros maestros y maestras tienen interés en mostrar una historia que no se centre en los poderosos y margine el movimiento social. Esta situación coloca a los y las docentes en una disyuntiva entre los que sienten que deben hacer y lo que imaginan como lo más novedoso, tal como mostramos al analizar las propuestas de enseñanza o la forma de estructurar sus narraciones.

Un sector de ambas universidades declara interesarse por las guerras. Probablemente, este interés se centre en la Guerra del Pacífico y las relaciones con Chile. La relación

sus tierras. Los grandes terratenientes abusan de los campesinos se aprovechan de su dignidad..." [Pedro UNSCH-I2]

⁷⁶ *"Al inicio del siglo XX el Perú se encontraba inmerso en una economía semifeudal y con una clase de la pequeña burguesía intermediaria, es decir, la producción en las grandes haciendas azucareras y algodoneras [...] Despues [sic] de la guerra con Chile y la economía en depresión el capital ingles [...] fue reemplazada por el capital norteamericano, básicamente comensaron [sic] invirtiendo en la minería, luego en el petróleo. Los hechos mas importantes a inicio de el siglo XX fueron las leyes que se dieron a favor del **trabajador** [...] el gobierno militar de Velasco Alvarado, la reforma agraria, que fue de alguna manera un beneficio para el sector del **campesinado**, pero no tubo [sic] uno bueno planificación..."* [Liz UNMSM-I2] [Las negritas son más]

Para Liz, lo económico constituye el marco que permite comprender mejor el movimiento social que sería su principal interés.

Toño también se centra en temas sociales, especialmente en el caso del proletariado:

*"... el evento más importante [...] es la **aparición del proletariado** en la época de 1905 ya que ello conlleva un cambio drástico a nivel social, económico y político en la vida de los peruanos, a nivel social la masificación de **trabajadores asalariados** trajo con ellos la aparición de huelgas y protestas [...] también trajo consigo nuevas ideologías en contraposición con el imperialismo son el caso de la polémica entre Mariategui [sic] y Haya de la Torre..."* [Toño UNMSM-I2] [Las negritas son más]

entre Perú y Chile es un tema vigente, más aún como consecuencia del Fallo de La Haya. Dos narraciones, una de San Cristóbal de Huamanga y otra de San Marcos, ratifican lo planteado. La narración de Juan de la UNSCH muestra rasgos nacionalistas:

*"Leguía [...]regaló a sola firma los territorios a todos los países [sic] (vecinos). Es un deber recuperarlo con las armas y **no lloriqueando ante La Haya...***

***El evento más importante es la extranjerización, chilenización** y en la actualidad el desarme del ejército peruano y la corrupción..."* [Juan UNSCH-I2] [Las negritas son más]

Juan presenta un cuestionamiento a las cesiones territoriales de los gobiernos de Leguía: cuestiona haber recurrido al Tribunal de La Haya para solucionar las diferencias marítimas limítrofes con Chile. Para él, el uso de la guerra para recuperar territorios perdidos es una opción válida. Incluso, rechaza claramente la presencia del capital chileno ["*chilenización*"] y lo equipara con la corrupción y al desarme del ejército, hechos que entiende como problemas del pasado reciente.

En San Marcos, Ofelia considera el Fallo del Tribunal de La Haya como uno de los acontecimientos más importantes de los últimos cien años. Señala:

*"El evento más importante en la actualidad es referente a **la delimitación marítima que poseemos actualmente, decidida por la corte Internacional de la Haya**"* [Ofelia UNMSM-I2] [Las negritas son más]

Un grupo importante de la UNSCH le da una alta o mediana valoración al desarrollo cultural, mientras que, en la UNMSM, predomina la valoración media. Sin embargo, hay que preguntarse qué sentido tendría el desarrollo cultural para los y las participantes. Se podría pensar en términos de la historia cultural, pero si lo contrastamos con las narraciones y las entrevistas, es poco probable. Más bien, observamos que el "desarrollo cultural" suele entenderse en relación con las culturas prehispánicas o el "antiguo Perú". Se excluyen las tradiciones culturales virreinal,

republicana y la cultura popular a las que no se encuentran referencias ni en las narraciones ni en las entrevistas.

En las narraciones y entrevistas, se asocia el desarrollo cultural con lo prehispánico, se alude a la cultura andina prehispánica como el referente cultural que da sentido a la identidad. Por ejemplo, en las narraciones, pese a que pedimos referirse a un tema importante de los últimos cien años, dos participantes de San Cristóbal de Huamanga optaron por referirse a temas prehispánicos. Pablo trató los incas y Luis la cultura wari. Pablo reconoce que sale fuera del marco temporal dado, pero resalta:

*"Bueno esto no paso hace cien años, pero para mi [sic] es **muy importante y de lo que estoy hablando es de la época incaica...**"* [Pablo UNSCH1-I2] [Las negritas son mías]

"... Wari también fue un imperio si como de los incas o el tawantinsuyo [sic]..."

*Este tema tengo en consideración, ya que **como procedentes del lugar, tenemos que analizar lo profundo a nuestros antepasado...**"* [Luis UNSCH1-I2] [Las negritas son mías]

El hecho de romper con el marco temporal dado no es por desconocimiento, sino intencional. Más adelante, analizaremos a profundidad el hecho de que los y las participantes hayan optado por salir del marco temporal. En el caso de San Marcos, no se registraron narraciones fuera del marco temporal.

Esta relación de lo cultural con lo prehispánico suele ser común, pues, en la escuela, las "culturas" prehispánicas se abordan desde una perspectiva en la que prima lo artístico relacionado con las características de la arquitectura, la cerámica, la orfebrería o la escultura.

6.4.2 Principales temas.

A continuación, analizaremos los resultados del interés por algunos temas de la historia peruana (Pregunta 7 del Instrumento 1), que se sintetizan en los gráficos 24 (UNSCH) y 25 (UNMSM), y ratifican los hallazgos analizados.

Un primer aspecto a destacar es el alto valor otorgado a la afirmación “El desarrollo de la industria, la minería, la agricultura y el comercio”, que ratifica el interés de ambos grupos por "Los problemas económicos". Como mencionamos, se trata de un acercamiento a la historia económica, que, si bien historiográficamente no es novedoso, en la escuela es entendido como una renovación. Este es, además, uno de los puntos centrales en la introducción de la "nueva historia" en el aula.

Asimismo, a ambos grupos les interesan “Muchísimo” o “Mucho” algunos temas específicos como la Reforma Agraria, Sendero Luminoso y los años de la violencia subversiva en el Perú, las dictaduras del siglo XX y la Guerra del Pacífico. Temas que coinciden con los tratados en las narraciones (Instrumento 2), como observamos en el Gráfico 26.

GRÁFICO 24 INTERÉS POR TEMAS DE HISTORIA PERUANA SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNSCH

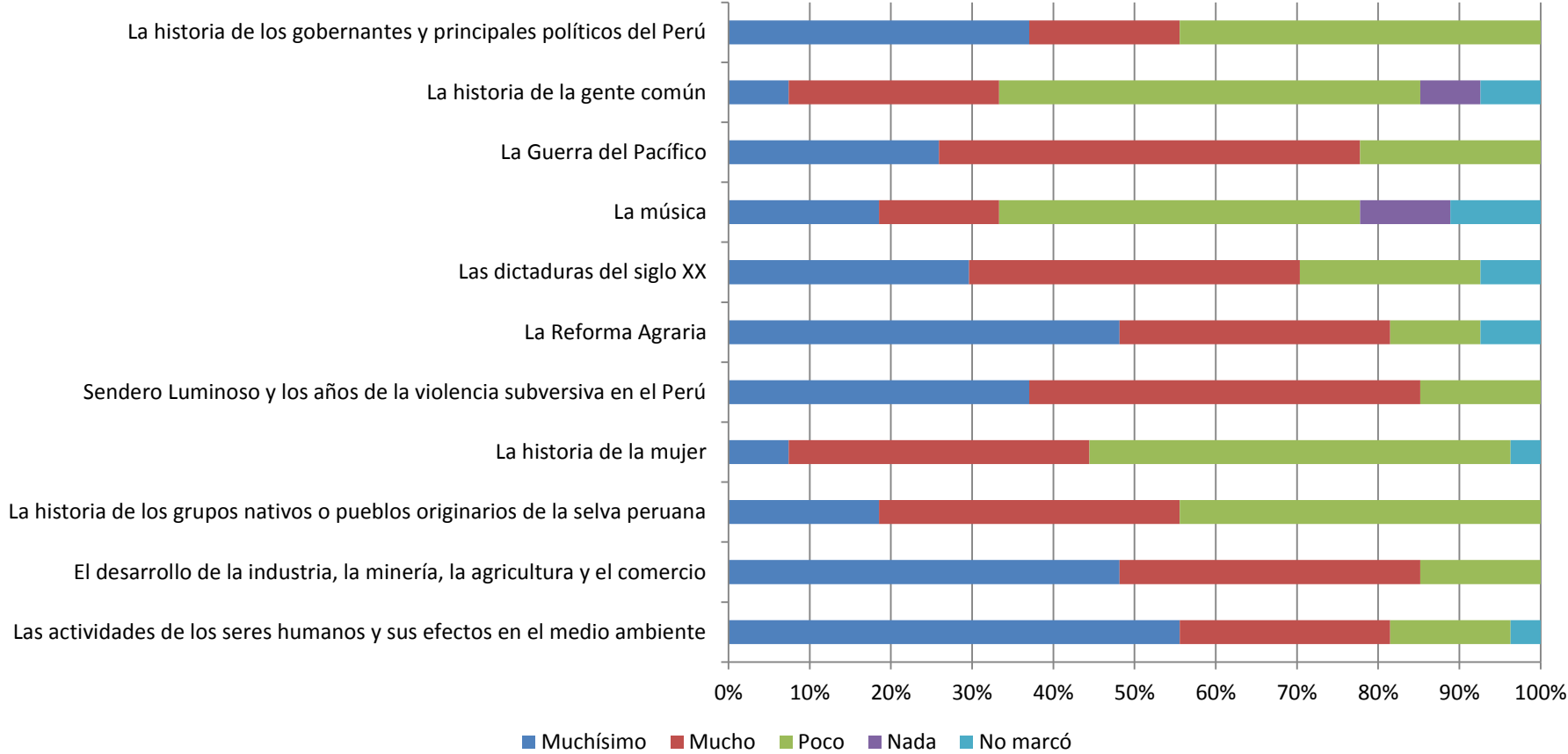


GRÁFICO 25 INTERÉS POR TEMAS DE HISTORIA PERUANA SEGÚN ESTUDIANTES DE LA UNMSM

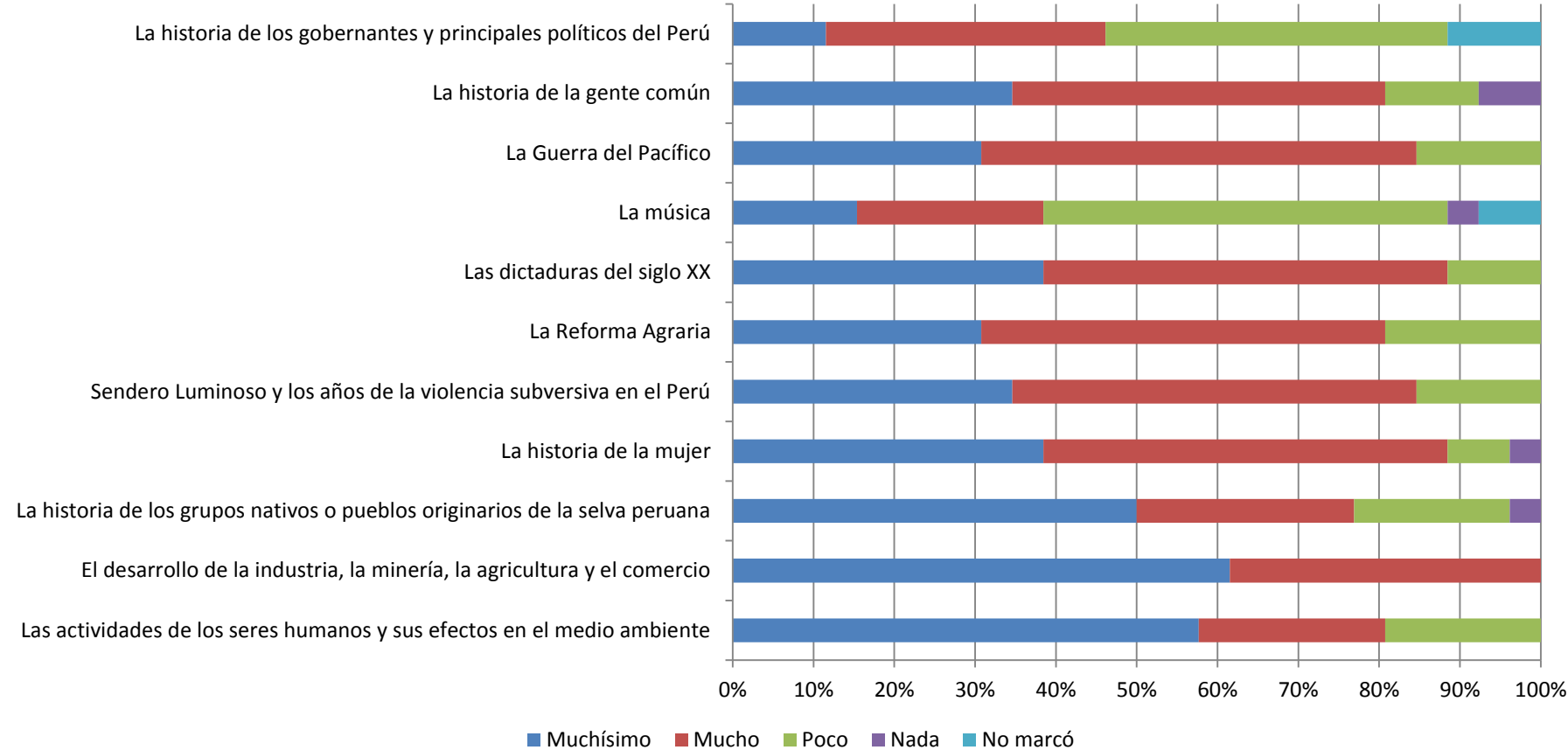
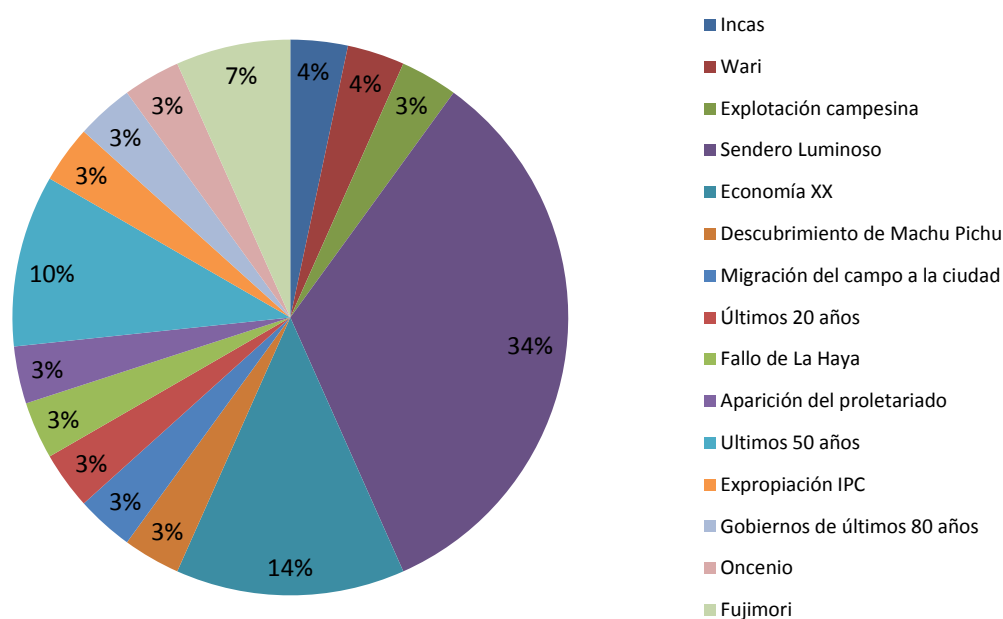


GRÁFICO 26 TEMAS CENTRALES DE LAS NARRACIONES EN UNMSM Y UNSCH



Los futuros maestros y maestras declaran estar muy interesados por las dictaduras del siglo XX⁷⁷ y tener un interés medio por los gobiernos y políticos en general⁷⁸. Esta diferencia en la valoración puede explicarse por su interés por el gobierno de Fujimori, a quien consideran un dictador tal como se puede apreciar en las narraciones y entrevistas. Un ejemplo constituye la explicación de Lorenzo:

"El momento más importante del proceso histórico en los últimos cien años para mi es el terrorismo y la dictadura de Fujimori el por qué elegí este tema es por qué es el más contemporáneo para mi persona y también por qué estos hechos siguen sonando en nuestros tiempos sin solución (juicio de Fujimori)." [Lorenzo UNMSM-I2]

Los principales temas abordados al construir una narración sobre la historia del Perú en los últimos cien años fueron Fujimori, Sendero Luminoso, los gobiernos de los

⁷⁷ Un 30% de la UNSCH señala "Muchísimo" interés y 41%, "Mucho", y 39% de UNMSM indica "Muchísimo" interés y 50%, "Mucho".

⁷⁸ En la Pregunta 6, los gobiernos ocupan el tercer lugar en importancia en la UNSCH con 56% de valoración media y el cuarto en la UNMSM con 57% de valoración media.

últimos 50 años y los de los últimos 20 (Ver Gráfico 26). Algunos ejemplos sobre cómo se enfocan estos temas son los siguientes:

"Consideraría quizá el terrorismo en el Perú que hasta el día de hoy tiene sus repercusiones aun o tal vez sobre el gobierno de Fujimori y la gran corrupción." [María UNMSM-I2]

"Sobre la década [sic] de los 90'es decir el gobierno de Alberto Fujimori y lo que significó su gobierno en sí, la corrupción desmedida y sobre todo la implantación de capitales, y una economía y política [sic] neoliberal que trajo como consecuencia una gran crisis social..." [Luz UNMSM-I2]

"El proceso histórico de los 80 y 90's, es decir, la violencia a manos de los grupos terroristas -Sendero Luminoso y MRTA- y la degradante corrupción siguiente con el gobierno de "Fujimontesinista". [Olga UNSCH-I2]

Fujimori es considerado un tema fundamental en los últimos cien años, no solo por su participación en el CAI, sino también por la corrupción del gobierno y la serie de medidas neoliberales que se asumieron en aquellos años. Estas opiniones las analizaremos con mayor profundidad al tratar a Fujimori como personaje.

La alternativa "La historia de los gobernantes y principales políticos del Perú" en la Pregunta 7 registra una opinión dividida: aproximadamente, un 40% manifiesta tener poco interés por el tema, mientras que alrededor del 60% declara estar interesados. Como ya hemos señalado, esta división podría responder a sus creencias sobre qué es lo que se debe enseñar en la escuela. Así, mientras un sector de los futuros maestros imagina abordar los temas del siglo XX estructurándolos con los gobiernos como hilo conductor y, por ello, los considera importante; otro opta por una mirada renovadora que pretende dejar de lado el enfoque político y plantea buscar otra opción. Al analizar su experiencia escolar, observamos que se cuestiona la perspectiva positivista tradicional y se prefiere una perspectiva más económica y social, pero también se declara admiración por los "contadores de historias" que se

diferencian de los tradicionales por ser más interesantes y un poco más innovadores en sus propuestas de análisis.

En el Capítulo 5, observamos el rechazo de los participantes a la historia enseñada a partir de la memorización de los gobiernos y sus obras. Se evidencia una mirada crítica, pero esta no garantiza que, en sus futuras prácticas docentes, estos temas se abandonen. Incluso, al analizar las narraciones y explicaciones de los futuros docentes, destacamos el uso de los gobiernos para estructurarlas y organizarlas. No obstante, la representación que se construye de los gobiernos puede ser muy crítica. El 26% de los futuros maestros y maestra presenta una perspectiva desde la “historia crítica” enfocada en las reivindicaciones de los sectores campesinos. Por ejemplo:

"Bueno les hablaría de los presidentes de los últimos años. Decir que en esta sociedad hay mucha desigualdad, vayamos al gob. [sic] de José Pardo y Barreda, cuando se produce el levantamiento campesino en Puno que estaba dirigido por Teodomiro Gutierrez [sic] Cueva (Rumi Maqui) [...]

Luego lo único que rescate de Leguía (Oncenio) es la ley de conscripción vial y que reconoce las comunidades indígenas. De Velasco Alvarado la Reforma agraria y educativa..." [Pedro UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

En otros casos, se evita el análisis y se limitan a la asociación entre un gobierno y sus obras públicas, como lo hace María.

"Otro tema tambien [sic] que hasta el día de hoy se comenta es el primer gobierno de Alan García y la repercusión económica – inflación, la moneda.[...]

El gobierno transitorio de Paniagua, tambien [sic] los famosos oncenios de Leguía y Odría – obras públicas que realizaron.

Gobierno de Billingurd [sic] y la recuperación de la Guerra Mundial en lo social – económico, etc." [María UNMSM-I2]

María enumera gobiernos y los asocia con algún hecho u obra sin explicar ni estructurar un proceso.

Algunos temas novedosos en la enseñanza escolar generan cierto interés. Por ejemplo, los resultados muestran que ambos grupos se interesan por “Las actividades de los seres humanos y sus efectos en el medio ambiente”. La preocupación por lo ambiental es un tema muy actual que, en la escuela, suele verse como parte de los contenidos de Geografía, pero no en Historia. Además, implicaría la introducción de un tema novedoso dentro del componente de la historia escolar que recupera aportaciones importantes en este sentido de la historiografía y de autores como Pierre Vilar o Braudel, entre otros.

La música como un tema a abordar desde la historia le interesa a un grupo reducido⁷⁹. El grupo que declara interés no sobrepasa el 30%. La música es un tema novedoso en el ámbito escolar y también significa una renovación historiográfica de los futuros maestros.

La "historia de la gente común" genera mayor interés en los participantes de UNMSM que en la UNSCH. La misma situación se repite con la historia de la mujer y la de los grupos nativos o pueblos originarios de la selva. El interés en la UNSCH es notablemente más bajo que en la UNMSM, tal como muestran los gráficos 24 y 25.

Aunque en el Instrumento 1 los y las estudiantes declaran tener cierto interés por la historia de la gente común, este no se refleja en el Instrumento 2 en el que se pedía plantearse un tema últimos cien años que consideraran importante enseñar. En las narraciones, ninguno de los participantes enfocó su texto en alguno de estos temas novedosos para la escuela. Estas se centraron en temas políticos y económicos, tal como muestra el Gráfico 26. Cuando les pedimos proponer un tema que consideren importante en los últimos cien años, las explicaciones se mantienen dentro de los temas tradicionales o de la "nueva historia" de los años 80, tal como explicitamos anteriormente. Los temas abordados por la historiografía contemporánea o posmoderna no son los que se tratan en las narraciones. Quizás ello se deba a que son

⁷⁹ En la UNMSM, un 50% declara poco interés y 4%, "Nada"; en la UNSCH, 19% indica 44%, "Poco" y 11%, "Nada".

temas novedosos sobre los cuales no creen tener mayor conocimiento como para redactar un texto.

Los estudiantes de la UNMSM califican de interesantes los temas novedosos para la historia escolar que se presentan en la lista. No obstante, esta valoración no implica que se trate de temas conocidos o con los que se sientan seguros para escribir sobre ellos. Otra explicación de por qué no fueron abordados podría radicar en cómo planteamos la indicación en el Instrumento 2, dado que se trataba de una situación hipotética en la que les proponíamos asumir que ya estaban ejerciendo la docencia. Este hecho pudo llevarlos a considerar que los temas novedosos no son importantes en la escuela tal como actualmente es entendida la enseñanza de Historia en el país. La gente común, las mujeres y los nativos de la selva constituyen sectores sociales tradicionalmente olvidados en la escuela y quizás les cuesta aún más pensar en cómo incorporarlos.

En el caso de la UNSCH, se prefieren los temas que implican una reivindicación de lucha social o los económicos. Por ello, en las narraciones, eligen tratar temas como la Reforma Agraria y la lucha del campesino por la tierra, el desarrollo de la industria, la minería y el comercio y el movimiento obrero o los efectos de las actividades económicas sobre el medio ambiente y el enfrentamiento con las clases dominantes. La historia es más una reivindicación de grupos sociales que tradicionalmente han tenido un rol activo, pero aquellos que han permanecido silenciados u olvidados como los nativos de la selva, las mujeres y los niños aún no tienen un rol importante como protagonistas históricos.

Pese a las diferencias existentes entre la UNMSM y la UNSCH, en ambos grupos, hay siempre un sector interesado en los temas de la gente común, el ambiente y los sectores olvidados en la enseñanza de la historia. Este interés constituye una oportunidad para dar protagonismo a sectores invisibilizados en la historia escolar, pero no por la historiografía. Esto implica una posibilidad de una doble renovación: por un lado, se trata de aproximarse a nuevas tendencias historiográficas y modernizarse a nivel del manejo del conocimiento histórico; por otro, implica

renovar la enseñanza escolar, al generar protagonismo a nuevos actores en la tradición de la historia escolar e incorporar nuevos temas que permitan a los y las estudiantes entender mejor el pasado en una dimensión más humana.

6.4.3 Los hechos importantes de los últimos cien años.

En el cuestionario inicial (Instrumento 1), presentamos una lista con 18 hechos ocurridos en los últimos cien años en la historia peruana y se pidió a los participantes escoger los diez más importantes y ordenarlos por su nivel de importancia. Los resultados fueron sintetizados en los gráficos 27 y 28.

En el caso de la San Cristóbal de Huamanga (Gráfico 27) destacan como los hechos más importantes los siguientes: la captura de Guzmán y la acción de Sendero Luminoso, el gobierno de Velasco (1968-1975) y la Reforma Agraria, el voto universal, la reincorporación de Tacna al Perú y el terremoto de Ica. En un segundo nivel en importancia, se encuentran el “*Fujishock*”, la Firma del Tratado de Libre Comercio con EE.UU y la elección de Machu Picchu como una de las nuevas siete maravillas del mundo. Por su parte, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Gráfico 27), los hechos considerados más importantes son el voto universal, la Reforma Agraria, el golpe de estado de las Fuerzas Armadas y el gobierno de Velasco, la captura de Guzmán y los acontecimientos vinculados a Sendero Luminoso y la reincorporación de Tacna al Perú. Un segundo grupo los forman el “*Fujishock*”, la Firma del Tratado de Libre Comercio con EE.UU y el terremoto de Pisco del 2007.

También, pedimos que de los hechos escogidos identifiquen los tres que tienen mayor impacto en el presente y que, luego, expliquen el porqué. El Gráfico 29 sintetiza los resultados de la UNSCH y el 30, los de la UNMSM. En relación con su importancia en el presente, destacan nuevamente la captura de Guzmán, la actuación de Sendero en Ayacucho, el voto universal, la reincorporación de Tacna y se incluye la firma del TLC con EE.UU.

De igual forma, preguntamos por su importancia para el futuro. Nuevamente, las respuestas inciden en la firma del TLC, la captura de Guzmán, la reincorporación de Tacna, la actuación de Sendero Luminoso en Ayacucho, el voto universal, el terremoto de Pisco de 2007 y la designación de Machu Picchu como una de las nuevas siete maravillas.

Si comparamos los hechos considerados más importantes en el pasado con los entendidos como de mayor impacto en el presente y en el futuro, observamos que hay notables coincidencias. La captura de Guzmán, Sendero Luminoso, Velasco y todo lo vinculado a este gobierno, el voto universal, la reincorporación de Tacna y el TLC son los temas que se consideraron centrales tanto para el pasado como para el presente y el futuro. Probablemente, su importancia como hechos históricos sea atribuida pensando en la repercusión que han tenido en transformar el presente y la que se piensa tendrán en delinear el futuro.

GRÁFICO 27 HECHOS HISTÓRICOS MÁS IMPORTANTES SEGÚN ESTUDIANTES DE UNSCH

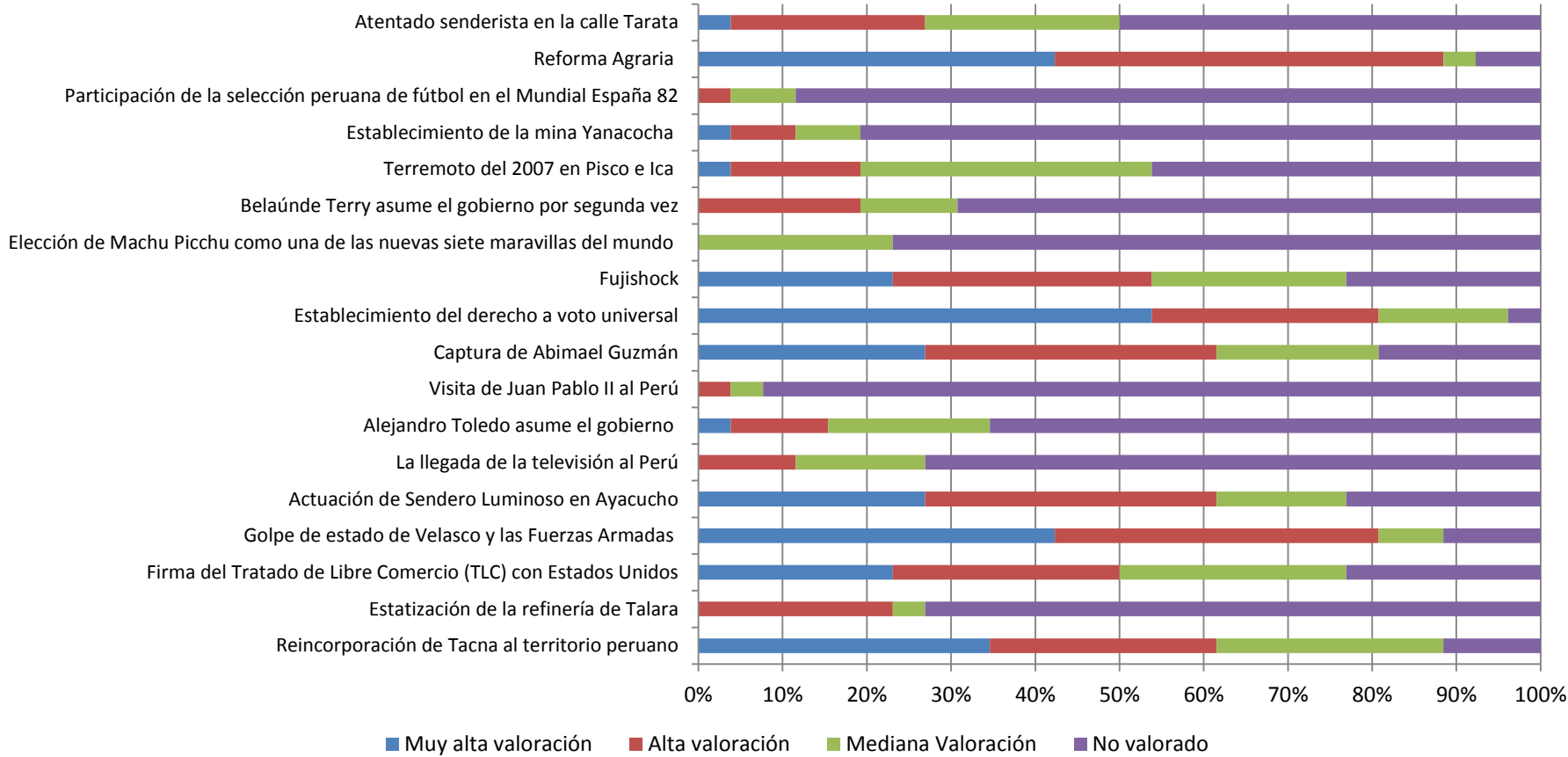
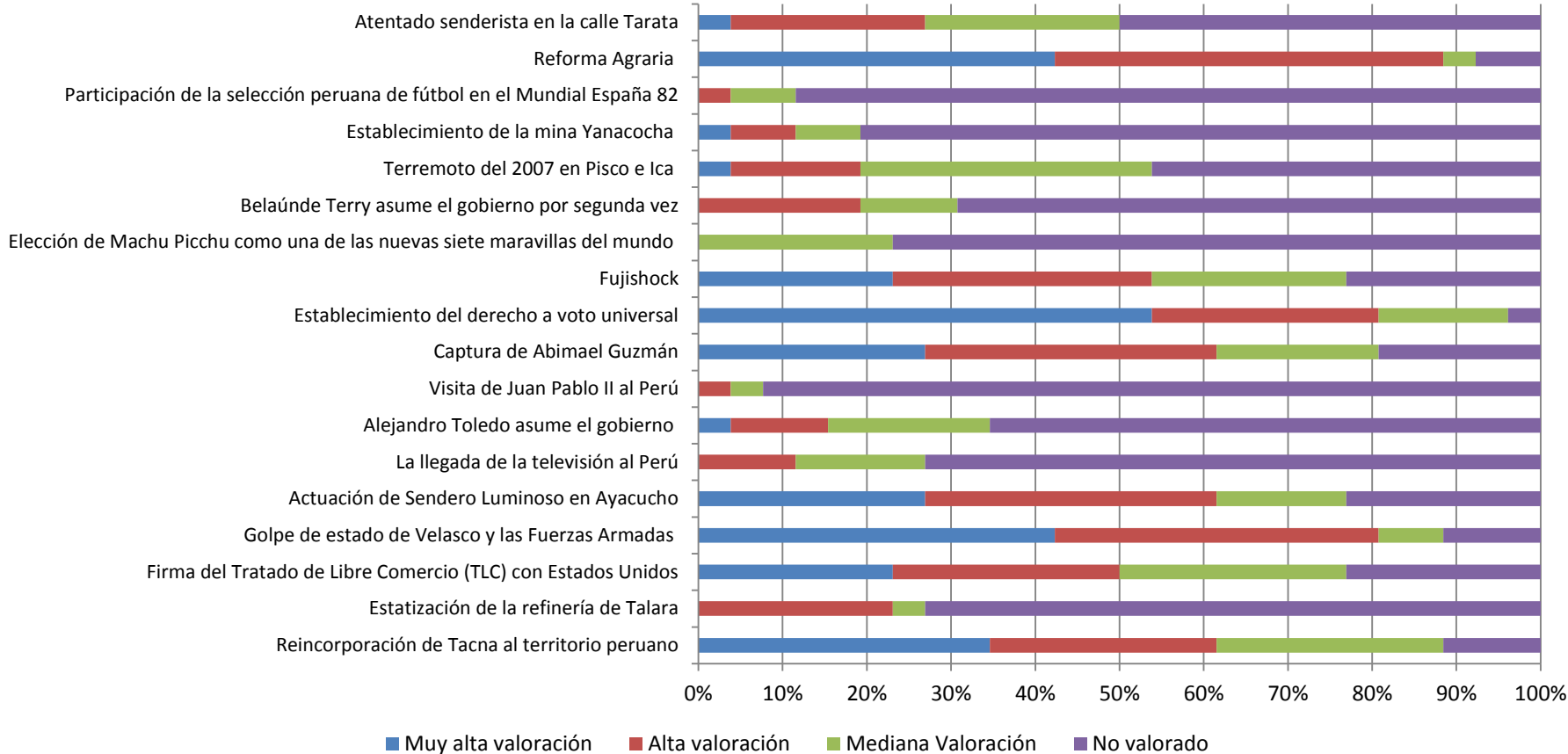


GRÁFICO 28 HECHOS HISTÓRICOS MÁS IMPORTANTES SEGÚN ESTUDIANTES DE UNMSM



La captura de Abimael Guzmán es entendida como un hecho con gran impacto en el presente. Las explicaciones de su importancia giran en torno de tres argumentos. En primer lugar, se enfocan en cómo el gobierno logró establecer la paz al poner fin al terrorismo y la tranquilidad que este hecho proporcionó al país. Un ejemplo representativo lo plantea Inés:

"Con la captura de A. Guzmán termina una etapa de terror en los últimos 20 años en el Perú, la población obtiene tranquilidad y el Gobierno va poco a poco estabilizándose." [Inés UNMSM-I1]

El segundo argumento enfatiza el bienestar económico, la posibilidad de nuevas inversiones que representa el fin de las acciones violentas de Sendero Luminoso, tal como lo plantea Hugo:

"A parte de ello con la captura de Abimael Guzman [sic] se dio un gran golpe a Sendero Luminoso; generando con ello un proceso de estabilidad en nuestro país, conllevando a que regresen las inversiones nuevamente, aperturándose [sic] ese gran acceso al mercado internacional con la firma del TLC." [Hugo UNMSM-I1]

En cambio, el tercer argumento es más propio de lo vivido en Ayacucho. Para los estudiantes de San Cristóbal de Huamanga la captura de Guzmán tiene un impacto que se relaciona directamente con la realidad de su región. Tal es el caso de Aldo, quien propone:

"La masacre en Ayacucho por parte de los terroristas, ha sido trágico, desesperante para la población ayacuchana. Hablando del líder Abimael Guzmán, de los sendero luminoso [sic] eran un gran capo en las matanzas..."
[Aldo UNSCH-I1]

El fin de las muertes de muchos ayacuchanos constituye el principal impacto en el presente cuando el tema es analizado desde la región de Ayacucho.

GRÁFICO 29 IMPORTANCIA DE LOS HECHOS HISTÓRICOS EN RELACIÓN CON EL PRESENTE Y EL FUTURO SEGÚN ESTUDIANTES DE UNSCH

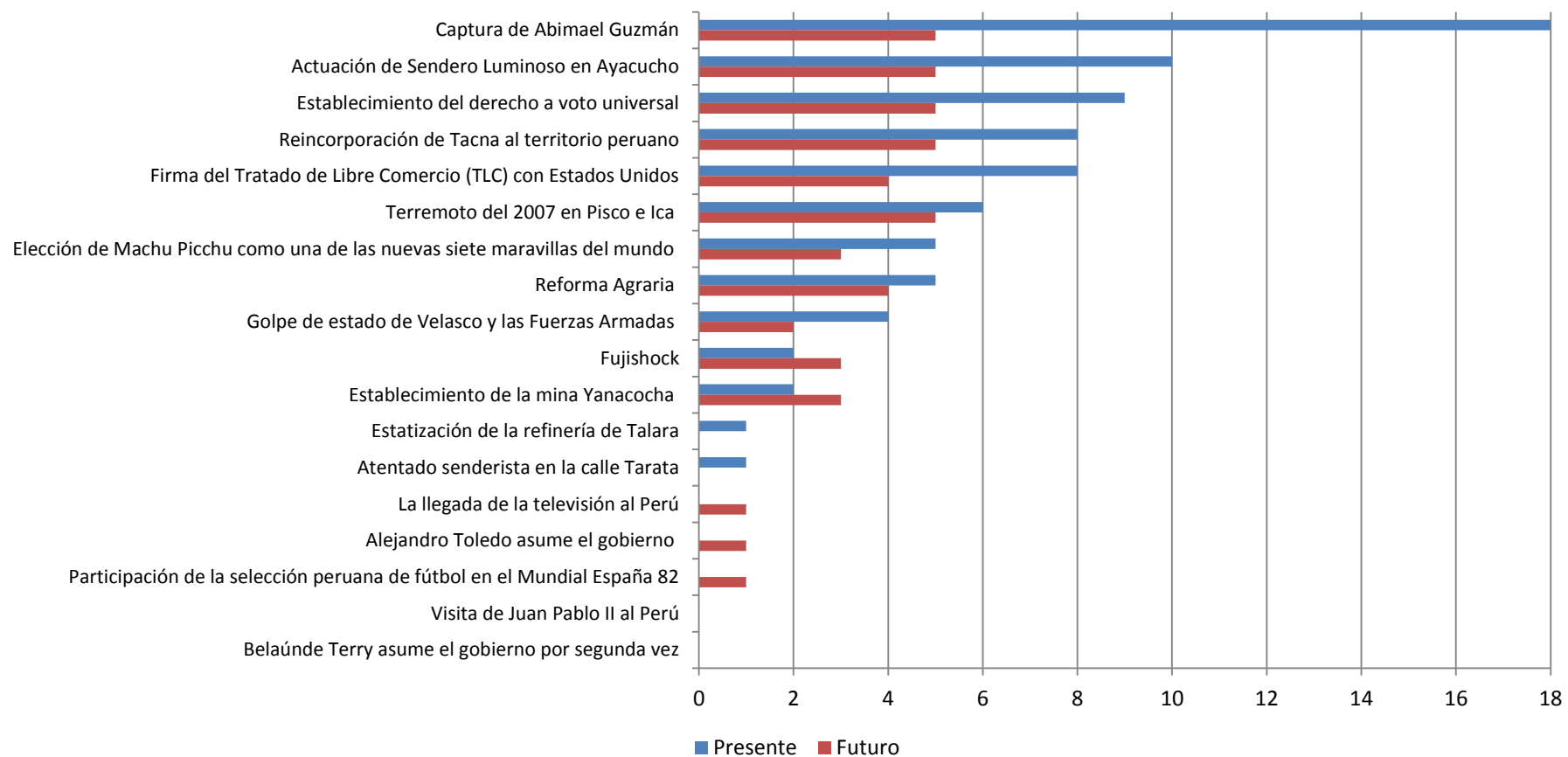
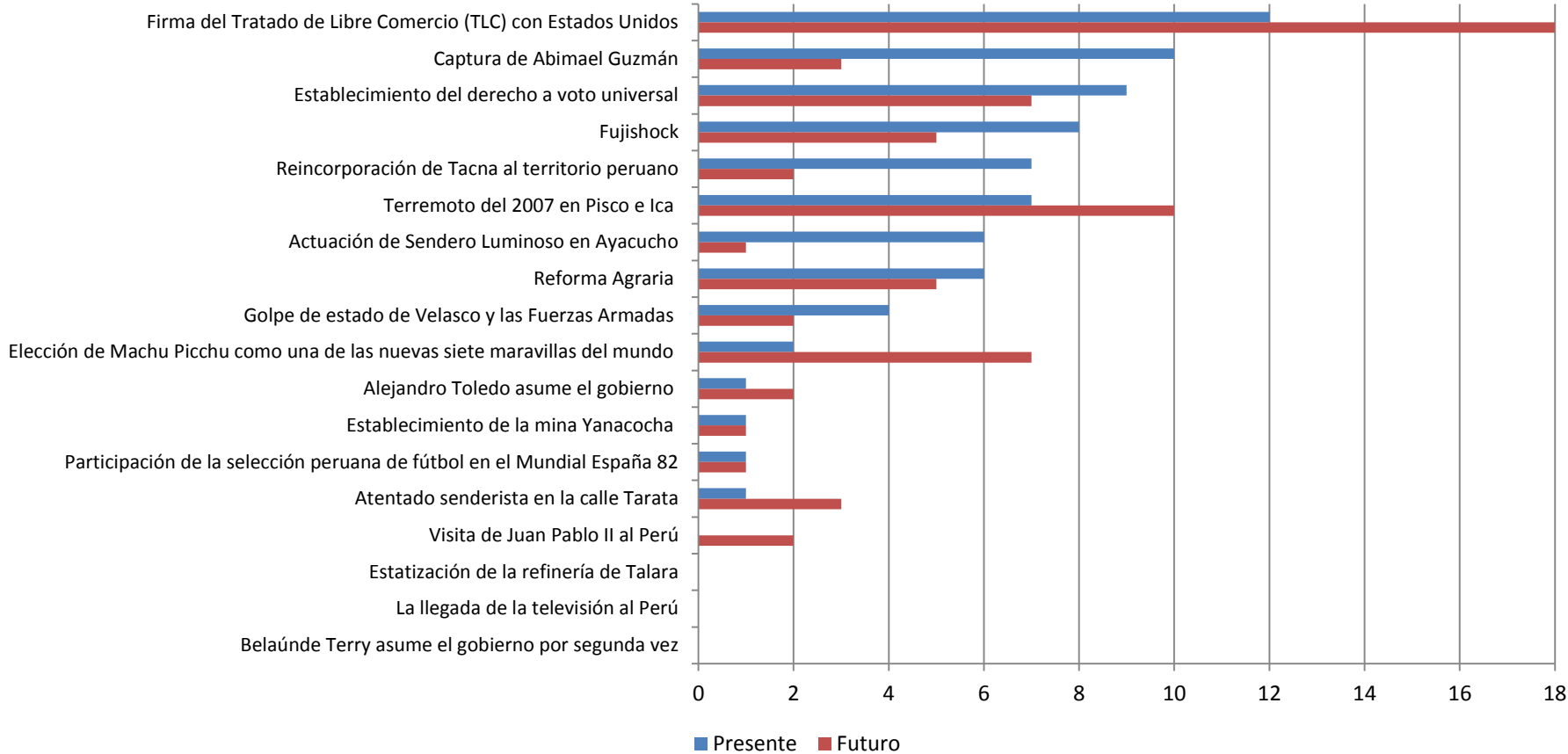


GRÁFICO 30 IMPORTANCIA DE LOS HECHOS HISTÓRICOS EN RELACIÓN CON EL PRESENTE Y EL FUTURO SEGÚN ESTUDIANTES DE UNMSM



Al relacionar la captura de Guzmán con su impacto en el futuro, los argumentos no cambian mucho. Por ejemplo:

*"Antes de la captura de Abimael Guzmán, el Perú se encontraba en una gran crisis económica, social y política. Con la captura de Abimael Guzmán el Perú **volvió a encontrarse en una paz, la cual generó aparentemente un desarrollo económico. Este desarrollo económico no llega a todas las poblaciones y actualmente el Perú se encuentra en crisis.**"* [Jesús UNSCH-II] [Las negritas son mías]

Este testimonio sintetiza la representación que la mayoría de los participantes huamanguinos expresan del Perú en los 80 y las posibilidades económicas que generó la captura del líder de Sendero Luminoso. Para los ayacuchanos la captura de Guzmán simboliza el fin de una época de crisis, no solo política, sino económica y social. La paz permite oportunidades de desarrollo económico, pero son consideradas como "aparentes", porque ese desarrollo no alcanza a todas las regiones del país. Se trata de una representación en la que el país vive en crisis y que implica, a su vez, un importante reclamo.

Relacionado con el tema de Guzmán, se encuentra la actuación de Sendero en Ayacucho. Los y las participantes de la UNSCH le otorgan un importante valor en el presente. Las explicaciones son muy similares a las citadas para el caso de la captura de Guzmán; se centran en el fin de un periodo de crisis económica y social. Solo uno de los participantes de esta casa de estudios presenta una explicación diferente. Jesús propone que es importante en el presente porque:

*"Los miembros de Sendero Luminoso **trataron de cambiar el sistema político, ya que el Perú se encontraba en una crisis económica, política y social, generando una guerra interna en el Perú, lo cual llegó a su fin con la captura de Abimael Guzmán.**"* [Jesús UNSCH-II] [Las negritas son mías]

Coincide en describir una situación de crisis, pero, a diferencia de las anteriores explicaciones, se percibe cierta justificación a las acciones de Sendero Luminoso.

Este grupo habría tenido como objetivo cambiar un sistema en crisis, pero reconoce que estas acciones llevan a un periodo de guerra interna que termina con la captura del líder.

Por otra parte, cuando se trata del futuro, en Ayacucho, hay cierto temor a lo que puede ocurrir con Sendero Luminoso. Por ejemplo Ernesto explica:

"... la violencia interna con Sendero sigue todavía en la selva del Perú y sigue creciendo el temor que se vuelva a los tiempos." [Ernesto UNSCH-I1]

Se refiere a la presencia de senderistas en la zona de los valles de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro. El temor al retorno de la violencia está presente en algunos participantes de la UNSCH.

Los y las estudiantes atribuyen gran importancia en el presente al gobierno de Velasco y su Reforma Agraria, porque representa un intento de transformar del país, especialmente, la situación del campesino. Sin embargo, todas las explicaciones parecen referirse, sobre todo, al impacto que tuvo en el pasado y no queda claro cuál es el vínculo con el presente. Por ejemplo, Liz indica:

*"El golpe de estado de Velasco y la fuerza armada fue importante porque **marco un íto** [sic] en la historia ya que los gobiernos anteriores fueron civiles, y porque **nacionalizó las tierras en un reivindicación para los sectores del campesinado**. La reforma fue muy importante para el sector del campesinado."* [Liz UNMSM-II] [Las negritas son mías]

¿Cómo ese impacto se relaciona con el presente? No se logra establecer la relación con claridad. El análisis de los relatos permite asumir que es probable que su impacto en el presente se refiera a la revalorización y reivindicación de la población indígena de la sierra, tal como veremos más adelante al analizar la representación de Velasco como personaje histórico. Se trataría de un gobierno que busca destruir la vieja oligarquía y promover la igualdad. Las explicaciones de Inés, Luz y Alicia van en ese sentido:

*"Porque se dio una **revalorización al indígena** al campesino creyendo más en el [sic] y promoviendo **su progreso** devolviéndoles [sic] la tierra que le fueron arrebatadas por los hacendados." [Inés UNMSM-I1] [Las negritas son mías]*

*"Recordemos fue un gobierno popular y reformista que quiso **exaltor** [sic] al **campesino**, por ser la fuerza del trabajo y la fuente la tierra. Nuestro país era Semicolonial." [Luz UNMSM-I1] [Las negritas son mías]*

*"Por la reforma agraria, reformar y reconsiderar la **igualdad a la clase explotada**, un comunismo insertado." [Alicia UNMSM-I1] [Las negritas son mías]*

La reforma de Velasco es entendida como un punto que marca un cambio importante en la historia, como muestra Inés:

*"El golpe de estado y las fuerzas armadas de Velasco Alvarado es un punto importante ya que **fue el primer gobierno** en sentar las bases de una **Reforma de tipo Nacionalista**. Fue un hecho importante porque se trato[sic] de **unir a la población sobre todo campesina** y sobre todo revalorar la **identidad cultural "indígena"** [sic], busca la integración, solo que no pudo culminar por intereses politico-economico-socia [sic]l, es un tema muy discutido y controversial." [Inés UNMSM-I1]*

El gobierno de Velasco implica una reivindicación del campesinado, el desarrollo del espíritu nacionalista y, por ende, de la identidad que es relacionada por Inés con el nacionalismo y las raíces indígenas.

Por otro lado, los y las estudiantes consideran como uno de los hechos con mayor importancia en el presente y para el futuro el establecimiento del voto universal para todos los peruanos y peruanas, alfabetos o analfabetos. En relación con el presente, consideran que:

"Este derecho es bueno para las personas analfabetas porque ellas también tienen derecho a elegir un líder." [Olga UNSCH-I1]

"Voto Universal porque es un hecho que actualmente lo seguimos haciendo esta vez de manera general ya que las mujeres [votan]..." [Lorenzo UNMSM-I1]

"Al establecer el voto universal en el Perú la democracia (...) se consolida como tal todos somos participes del Estado..." [Inés UNMSM-I1]

Es decir, el hecho de que el voto se extienda a analfabetos y a mujeres se considera la adquisición de un derecho importante y fundamental para la consolidación de la democracia.

En relación con el futuro, se argumenta en el mismo sentido:

"Pues es la ley que reconoce que todos tenemos derecho al voto. Derecho de participar en las elecciones políticas del país." [Pablo UNSCH-I1]

En otras palabras, se considera fundamental el derecho de todos y todas a participar en la vida política del país a través del voto.

Otro acontecimiento altamente valorado por su impacto es la reincorporación de Tacna al territorio peruano. Este hecho es entendido como muy importante para el presente. Se observa que este acontecimiento moviliza una serie de sentimientos nacionalistas y antichilenos relacionados con la Guerra del Pacífico. Tacna es entendida como la provincia cautiva en manos chilenas, tal como lo proponen Hugo y Lorenzo:

*"La reincorporación de Tacna, significó el **regreso de una parte de nuestro territorio**, lo cual tuvo un **impacto más que todo nacionalista** en ese espacio arrebatado luego de la guerra con Chile" [Hugo UNMSM-I1] [Las negritas son mías]*

"Recuperación de Tacna, recuperamos nuestro territorio que nos robaron y lo cual por derecho lo hemos recuperado es un orgullo que ahora esté con nosotros." [Lorenzo UNMSM-I1]

Ambos participantes presentan una perspectiva nacionalista que no implica una acción agresiva del Perú hacia Chile en el futuro. Lo contrario ocurre con Juan, quien señala:

"Por la chilenización del Perú. El deber es recuperar todos los territorios (Arica-Tarapacá). Ante tanta traición y entreguismo necesitamos una revolución, nacionalizar todas nuestras empresas extranjerizadas, chilenizadas, amparados por los bladigenerales [sic] ⁸⁰ y sus fusiles que defienden los intereses de los grandes acaparadores del dinero y la riqueza. No olvido, ni olvidaré lo de Chile. Un día habrá un tiempo donde ocuparemos hasta Arica. Mi deber como soldado de armas es aniquilar a Chile." [Juan UNSCH-I1] [Las negritas son mías]

Juan muestra un claro resentimiento hacia Chile y propone acciones en el futuro como nacionalizar empresas, ocupar territorio chileno y una agresión armada. Este discurso bastante violento contra Chile nos indica una representación de Chile como enemigo del Perú.

Para los futuros docentes de ambas casas de estudios el hecho con mayor impacto en el futuro, y al que también reconocen un impacto en el presente, es la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con EE.UU. La firma del TLC genera opiniones a favor y en contra. Los argumentos a favor se enfocan en las ventajas económicas que trae en el presente dicho tratado. Un ejemplo representativo es la opinión de Ernesto:

"Porque el TLC abre las puertas a los mercados internacionales" [Ernesto UNSCH-I1]

⁸⁰ El término "bladigenerales" es en realidad "vladigenerales". Se trata de una palabra popular que alude a los generales de las Fuerzas Armadas Peruanas vinculados a Vladimiro Montesinos, asesor de Alberto Fujimori, que le juraron fidelidad al régimen fujimorista.

Destacan también quienes creen que traerá desarrollo y una mejora en la situación económica del país. Por ello, los consideran muy importante para el futuro, como Aldo y Hugo:

*"El tratado del libre comercio **exportar nuestros productos** de primera y beneficiarse con la exportación, y que la economía del Perú creciera de manera **formal**."* [Aldo UNSCH-I1] [Las negritas son mías]

*"La firma del TLC con Estados Unidos fue el inicio de los grandes vínculos comerciales que el Perú ha empezado a tener con el mercado internacional, esto ha permitido una **mejora significativa** en los productos para la exportación, generandose [sic] mayores ingresos."* [Hugo UNSM-I1] [Las negritas son mías]

Las explicaciones a favor de la firma del TLC resaltan las ventajas para la formalización del país, la exportación y los beneficios económicos que implicaría en el futuro.

No obstante, un grupo de ellos tiene una visión negativa del tratado tanto en el presente como en el futuro. Lorenzo y Jesús ejemplifican esta postura:

*"Libre comercio con EEUU para mí **no es un hecho positivo** o que me guste propiamente. Lo coloco porque hasta ahora tenemos vinculación con ello y se siguen **utilizando nuestros recursos a favor de otros**."* [Lorenzo UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

*"El Perú se encuentra en crisis debido a que el estado Peruano con la firma del TLC **concesiona grandes extensiones del territorio peruano**, llevando a los peruanos a una gran crisis."* [Jesús UNSCH-I1] [Las negritas son mías]

Las opiniones de Lorenzo y Jesús recogen la representación de que los recursos naturales del Perú no se usan en beneficio de los peruanos, sino de manos extranjeras y, por ello, cuestiona el TLC. En una línea similar de rechazo a empresas extranjeras, Toño opina que perjudica a la industria peruana:

"[los hechos] escogidos son por que [sic] en la actualidad han marcado la vida de las personas, un caso seria [sic] economicamente [sic] hablando el TLC que afecto la producción nacional y aun hoy lo estamos viviendo, como nuestra empresa esta [sic] siendo cada vez más minimizada debido a las empresas extranjeras." [Toño UNMSM-II]

Las mismas representaciones negativas se repiten en relación con el futuro. Como ejemplos, se toman las palabras de Luz y Toño:

*"La Firma del tratado de Libre Comercio con Estados Unidos es un hecho que afecta y afectará a nuestro país, en lo **económico y social**, ya que todavía somos un país semicolonial y dependiente tanto en lo económico y la influencia en lo cultural."* [Luz UNMSM-II] [Las negritas son mías]

*" ... (TLC) porque tras [sic] **consecuencias nefastas** para la economía peruana"* [Toño UNMSM-II] [Las negritas son mías]

Mientras Luz plantea que afectará al país por el tema de la relación de dependencia, Toño califica directamente las consecuencias como “nefastas”. La representación del pasado peruano que se encuentra en estos relatos considera al Perú como un país con muchas riquezas naturales, pero que no son explotadas por los peruanos, sino por extranjeros. Como veremos en el siguiente capítulo, esta opinión es compartida por un grupo de los futuros docentes. Por esta razón, entendemos que el TLC sea la causa de una gran crisis económica en el país.

Otro hecho considerado de gran importancia en el futuro por el alumnado de San Marcos es el terremoto del 2007 en Pisco e Ica, al sur de Lima. Se plantea que debería haber dejado una lección para el futuro, pues, cuando se generó la emergencia, ni la población ni el Estado estuvieron preparados para enfrentarla. Pablo e Inés abordan el tema:

"A partir de esa experiencia podemos adoptar medidas de rescate en caso de desastres naturales." [Pablo UNSCH-I1]

"El terremoto será recordado pues el estado [sic] no toma conciencia de que el Perú es un país sísmico [sic] y con la experiencia de Pisco ayuda a la mejoría de los medios de prevención [sic] y evacuación ante un desastre."
[Inés UNMSM-I1]

Ambos participantes reflejan la opinión de un grupo que demanda que, si ocurriese un terremoto similar en otra parte del país, la población y el Estado respondan con mayor eficiencia. Se recoge la experiencia negativa con miras a generar un aprendizaje para el futuro.

Finalmente, otro hecho que es considerado muy importante para el futuro es la elección de Machu Picchu como una de las nueve siete maravillas del mundo. Destacamos su impacto en el turismo y, por lo tanto, las ganancias que se van a generar:

"Al ser Machu Picchu una de las 7 maravillas en el mundo, se ha iniciado una mayor promoción turística en nuestro país, dando trabajo a pobladores de la región..." [Lorenzo UNMSM-I1]

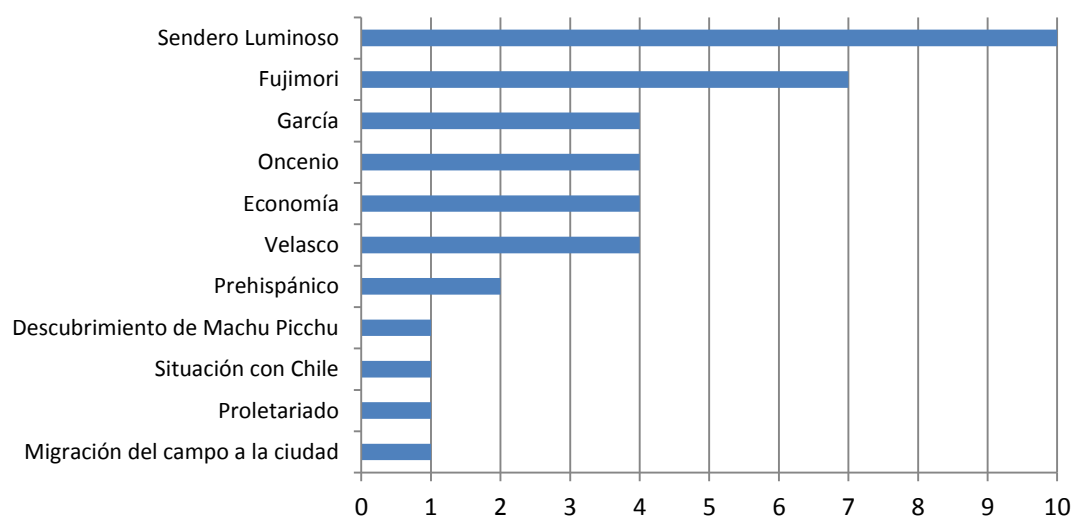
"La elección de Machu Picchu favorece la imagen del Perú y Cusco [...] [es] un centro turístico importante en el mundo que ayuda económicamente [sic] a la población en el crecimiento del trabajo." [Inés UNMSM-I1]

También, se considera que esta elección tendrá un impacto en el fortalecimiento de la identidad de los peruanos:

*"Si bien es cierto que Machu Picchu dejó una gran huella histórica y comercial (turismo), ha repercutido internacionalmente, pues aunque parezca [sic] más competitivo y ganancial, **desarrolla nuestra identidad cultural y nacional.**"* [Alicia-UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

Observamos que los hechos históricos se consideran importantes en el presente principalmente, porque implican un cambio, el fin de una situación considerada injusta o negativa, como el hecho que Tacna esté en manos de Chile o el que algunos sectores de la población no tengan derecho a voto o la violencia asociada a Sendero Luminoso. En relación con el futuro, se valoran positivamente cuando son vistos como una oportunidad de mejora económica y negativamente cuando se considera que generará un perjuicio también en lo económico, tal como ocurre con el TLC, que es entendido de ambas maneras.

GRÁFICO 31 TEMAS ABORDADOS EN LAS NARRACIONES



Si comparamos los hechos seleccionados en el cuestionario como los de mayor importancia en el presente y el futuro con los temas escogidos en las narraciones, se encuentran muchas coincidencias. Como muestra el Gráfico 31, los temas centrales fueron *Sendero Luminoso*, el tema más tratado, seguido por *la economía del siglo XX*, *Velasco* y las implicancias de este régimen para el sector campesino y la construcción de la economía "nacionalista".

Un tema que no se menciona en la lista de hechos dados en el cuestionario fue *el gobierno de Fujimori*; sin embargo, varios participantes optaron por abordarlo, pues

lo consideran central para entender los últimos cien años de la historia peruana, especialmente, en relación con las violaciones a los derechos humanos y con la corrupción. Es necesario resaltar que, en varios casos, las narraciones se enfocaron en los gobiernos en general como una forma de estructurar el relato, como ya se comentó. No obstante, en otros casos, las narraciones implican una interpretación de gobiernos como los de Leguía, Odría, Velasco, García y Fujimori.

6.5. CONCLUSIONES SOBRE LOS CONOCIMIENTOS DE LA HISTORIA RECIENTE

De acuerdo a los datos presentados en este capítulo, observamos que no existe un concepto sobre los límites temporales de la historia reciente. Sin embargo, queda claro que se le vincula el presente. Al igual que en la definición de la Historia, se reafirma la idea de que su importancia radica en que nos deja lecciones para no repetir los errores.

Los futuros y futuras docentes identifican algunas dificultades para abordar la historia reciente. En primer lugar sienten con no cuentan con los conocimientos suficientes. En segundo término, temen ser cuestionados por los y las estudiantes, los padres de familia o alguna autoridad educativa. Finalmente, los intimida el carácter polémico de la historia reciente, y el hecho que los obligue a afrontar situaciones que no puedan manejar porque carecen de estrategias adecuadas para tratar temas con perspectivas contradictorias.

En relación a sus conocimientos sobre los últimos cien años de la historia peruana, observamos algunos casos que evidencian desorientación temporal, y dificultades para ubicar algunos acontecimientos del siglo XX y relacionarlos con un gobernante. Asimismo, constatamos que los hechos históricos mencionados en el cuestionario son más familiares para los estudiantes de la UNMSM que para los de la UNSCH. La excepción fue el caso de Accomarca, que resultó más conocido para los y las estudiantes de la UNSCH dado que se trata de una situación ocurrida en Ayacucho y que permanece en el recuerdo de la comunidad.

De igual manera, observamos que ambos grupos identificaron la imagen de Abimael Guzmán con facilidad, al igual que la de Velazco. Pese a que advertimos que en la UNSCH la imagen de Túpac Amaru fue priorizada por un grupo de participantes sobre la imagen del gobernante. En la UNSCH, la figura de Túpac Amaru es reconocida como un símbolo de la lucha indígena contra la injusticia. La imagen de Leguía resultó más complicada para los y las estudiantes de la UNSCH probablemente porque aún les falta familiarizarse con la primera mitad del siglo XX.

En relación a los temas históricos de interés, observamos que en UNMSM se da mayor importancia a la perspectiva económica, mientras que en la UNSCH a las luchas sociales del campesinado y el proletariado. En relación a temas más novedosos para la historia escolar como la historia de la gente común, las mujeres y los nativos de la selva, solo un grupo muestra cierto interés, pero no son temas elegidos en las narraciones.

En relación a la importancia que atribuyen a los hechos históricos en relación con el presente, apreciamos que se destacan aquellos hechos que asocian con poner fin a una situación de injusticia como el retorno de Tacna al Perú o el voto a la mujer. Asimismo, el fin de Sendero Luminoso es importante porque implica el inicio de una época de tranquilidad que permite el desarrollo económico. En relación al futuro, los hechos se valoran a partir del impacto económico. Así el TLC es considerado positivo por un grupo que lo entiende como una oportunidad de nuevas inversiones y una ampliación de la oferta laboral en el país. Mientras que para otro sector, el TLC es negativo porque refuerza la dependencia de la economía peruana de países extranjeros.

Al comparar los resultados del cuestionario con los temas que escogieron los participantes para las narraciones, notamos que coinciden en relación a Sendero Luminoso, pero no así en otros aspectos. En las narraciones los gobiernos y la economía fueron temas abordados con frecuencia.

CONCEPTOS, PERSONAJES Y CUASIPERSONAJES PRINCIPALES DE LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS DE LA HISTORIA PERUANA

En este capítulo nos acercamos a las representaciones los últimos cien años de la historia peruana a partir de los conceptos y los personajes más importantes. En una primera parte, identificamos y analizamos los conceptos más importantes con los que caracterizan esta época. A continuación pasamos a identificar y a analizar a los personajes y cuasipersonajes que conforman las representaciones de este grupo de estudiantes del profesorado en Historia.

7.1 CONCEPTOS QUE CARACTERIZAN LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS

El cuestionario incluía una pregunta en la que se presentaban 14 términos y se les pedía escoger los cinco que explicaran mejor la historia peruana en los últimos cien años y, luego, ordenarlos según su importancia. Los términos propuestos en la lista fueron escogidos considerando las características del proceso histórico peruano durante el siglo XX. Además, se consignaron algunos poco representativos para ese periodo como *guano* y *derrotas militares*.

Los resultados se presentan de dos maneras: primero, con gráficos independientes (gráficos 32 y 33) por cada universidad que sintetizan la frecuencia con que fueron calificados con la prioridad 1, 2, 3, 4 o 5 los términos en cada caso; segundo, la Tabla 06 en la que se comparan los términos más seleccionados y los no seleccionados. En la Tabla 06, se han considerado los no seleccionados como un indicador importante, porque reflejan aquellas ideas que no son vistas como centrales por ambos grupos. Los resultados se han organizado en tres conjuntos: los conceptos de alta mención, es decir, los elegidos por más del 50% de los participantes y a los que los estudiantes asignaron un valor del 1 al 5 en una u otra universidad; los de mediana mención escogidos por el 30% a 49% de los participantes de, al menos, una universidad; y, finalmente, los de baja mención cuando fueron elegidos por menos del 30%.

Los gráficos 32 y 33 representan los conceptos señalados con mayor frecuencia e indican la prioridad que se les asignó, donde 1 es considerado como más importante y 5 como menos importante.

7.1.1 Conceptos más frecuentes.

Los resultados del cuestionario permiten identificar siete conceptos más asociados con los últimos cien años de la historia peruana (ver Tabla 06):

- corrupción
- crisis económica
- sobreexplotación de recursos naturales
- pobreza
- concentración de la riqueza en unos pocos
- injusticia
- violencia

El análisis de la información expresada en los gráficos 32 y 33 muestra que, en la UNSCH, la *crisis económica* es el concepto considerado en primer lugar en cuanto a su recurrencia para representar los últimos cien años de la historia peruana, seguido por la *pobreza* en segundo lugar, la *corrupción* en tercero, la *injusticia* en cuarto y la *sobreexplotación de los recursos naturales* en quinto lugar. En el caso de la UNMSM, en primer lugar, se encuentra la *concentración de riqueza en pocas manos*; en segundo, la *corrupción*, en tercero la *pobreza*, en cuarto la *violencia*, y en quinto la *crisis económica*. Los conceptos que representan la historia peruana coinciden en tres -crisis económica, corrupción y pobreza-, pero se diferencian en que para los huamanguinos la *injusticia* y la *sobreexplotación de recursos naturales* ocupan un lugar importante, mientras que para los sanmarquinos esos lugares son ocupados por la *concentración de riqueza en pocas manos* y la *violencia* como elementos característicos de los últimos cien años.

GRÁFICO 32 CONCEPTOS QUE PRESENTAN LA HISTORIA PERUANA EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS SEGÚN ESTUDIANTES DE UNSCH

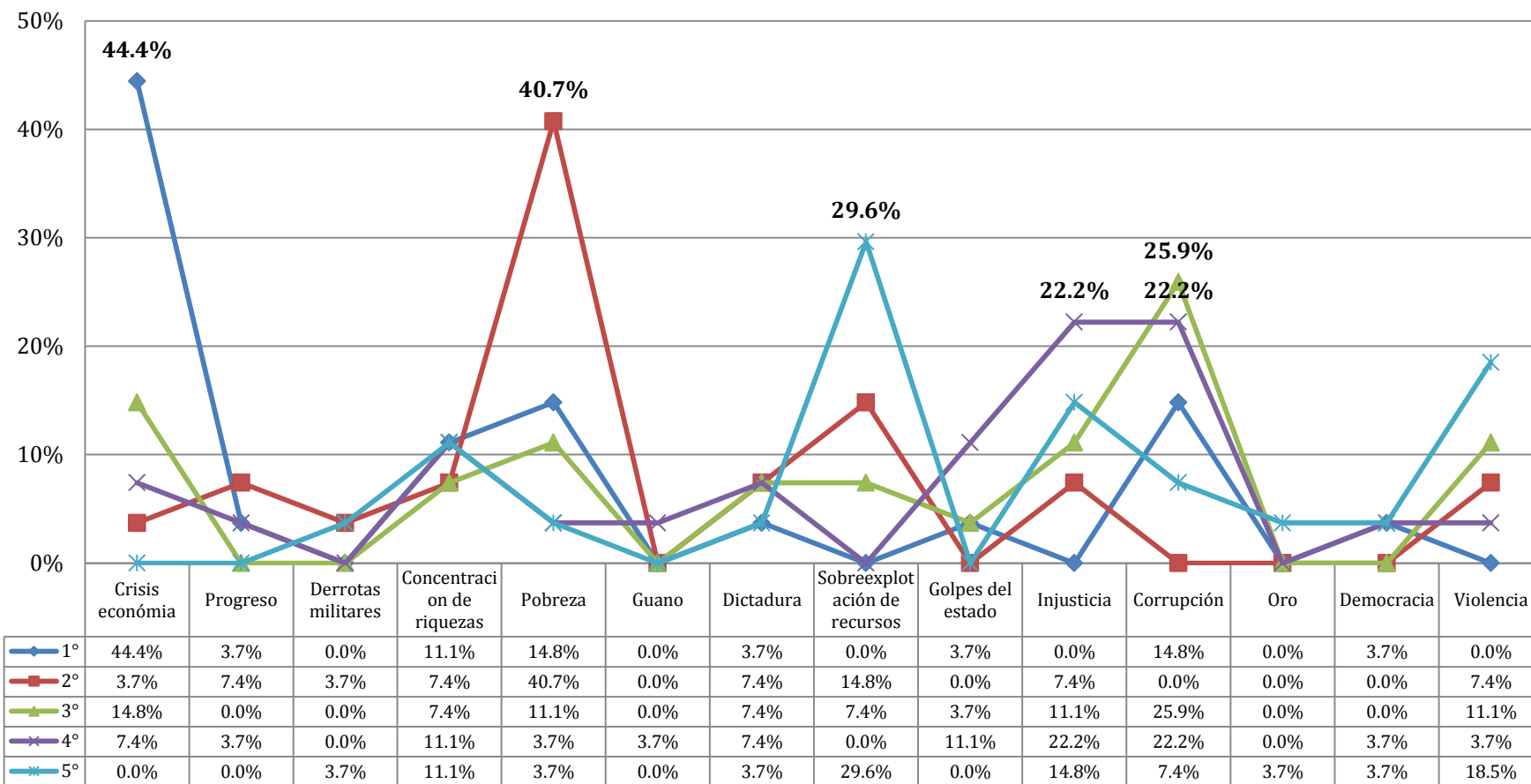


GRÁFICO 33 CONCEPTOS QUE PRESENTAN LA HISTORIA PERUANA EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS SEGÚN ESTUDIANTES DE UNMSM

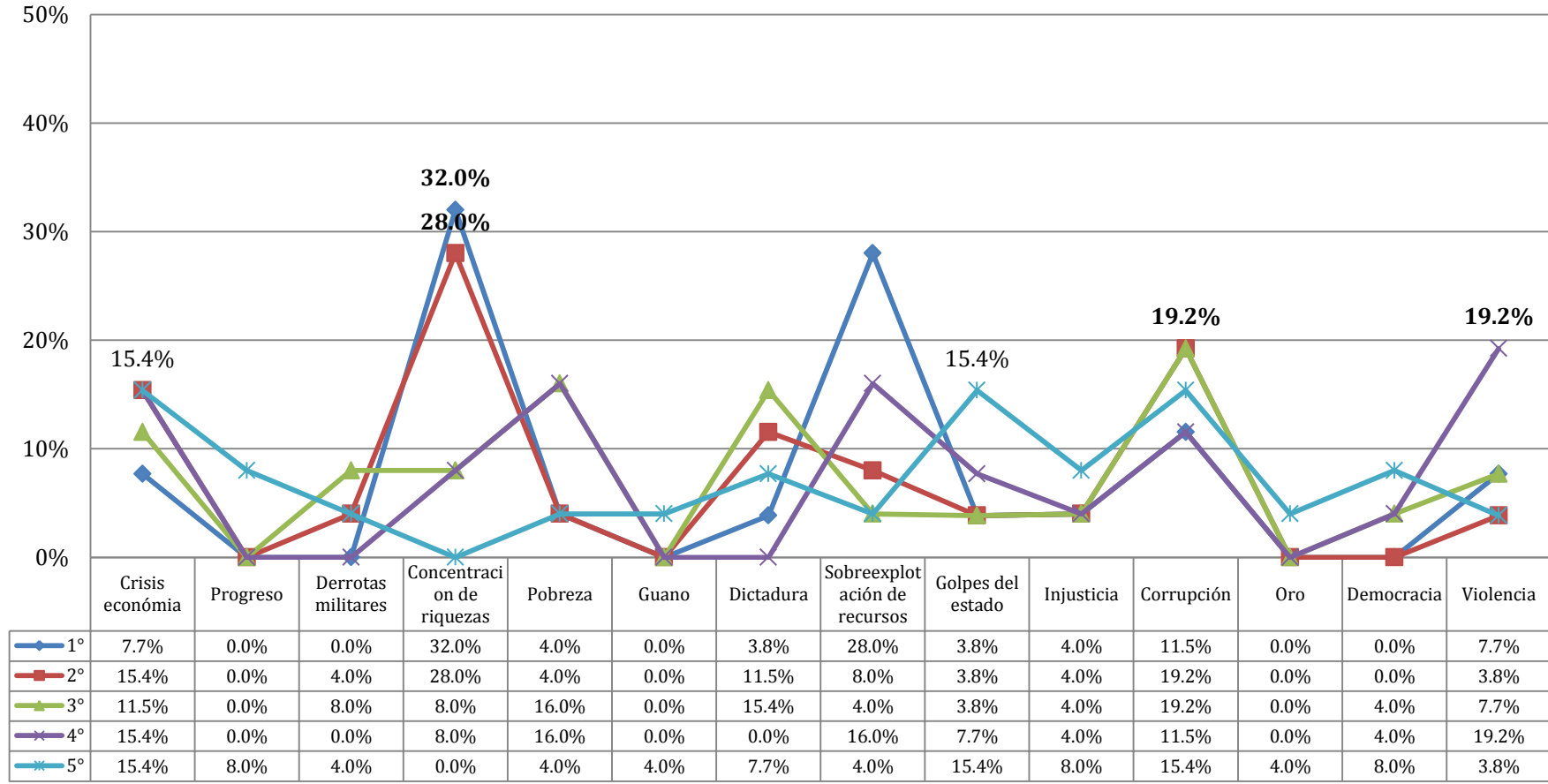


TABLA 6 CONCEPTOS QUE DESCRIBEN LA HISTORIA PERUANA DE LOS ÚLTIMOS CIENTO AÑOS

Conceptos	UNMSM		UNSCH	
	Seleccionado	No seleccionado	Seleccionado	No seleccionado
Con alta mención				
Corrupción	77%	23%	70%	30%
Crisis económica	65%	35%	70%	30%
Concentración de la riqueza en unos pocos	74%	27%	48%	52%
Pobreza	46%	54%	74%	26%
Sobreexplotación de recursos naturales	58%	42%	52%	48%
Injusticia	24%	77%	56%	44%
Violencia	43%	58%	41%	59%
Conceptos-con mediana mención				
Dictadura	39%	62%	30%	70%
Golpes de estado	35%	65%	20%	80%
Conceptos con baja mención				
Democracia	16%	85%	11%	89%
Progreso	2%	92%	15%	85%
Derrotas militares	20%	80%	7%	93%
Oro	4%	96%	4%	96%
Guano	4%	96%	4%	96%

El término *corrupción* presenta una frecuencia muy alta en ambas universidades (77% en UNMSM y 70% en UNSCH), tal como muestra la Tabla 06. De igual forma, se presenta con frecuencia en las narraciones. Por ejemplo, Juan lo considera como uno de los eventos más importantes de los últimos cien años y Rodolfo relaciona este problema con los gobiernos dictatoriales:

*"...El evento más importante es **la extranjerización, chilenización** y en la actualidad, el desarme del ejercito [sic] peruano y la **corrupción**."* [Juan UNSCH-I2] [Las negritas son más]

*"... los últimos cien años de la historia del Perú ha sido una etapa llena de **luchas sociales, pugnas políticas [...]** **dictaduras [...]** **crisis económicas, explotación de materias primas [...]***

*Las dictaduras en el Perú han tenido una cara positiva pero esa mascarilla se caía y se veía el rostro oscuro del poder [...] a cambio de **vender nuestro estado al mejor postor capitalista norteamericano, la corrupción en el Perú ha sido un tema constante...**"* [Rodolfo UNMSM-I2] [Las negritas son más]

La corrupción es una de las características principales de los últimos cien años de la historia de Perú en las representaciones de estos alumnos.

La información de la Tabla 06 también muestra que la *crisis económica* ha sido un elemento que ha marcado el periodo: el 65% de la UNMSM y el 70% de la UNSCH la mostró como una característica de la historia peruana. Al comparar los resultados con las narraciones, encontramos que hay una referencia frecuente con los problemas económicos de los años 80, especialmente, de los años de Alan García en su primer gobierno. Inés y María evidencian esta situación en sus narraciones:

*"Otro acontecimiento que hablaría antes de lo mencionado sería del 1^{er} gobierno de Alan García la cual [sic] produjo la **mayor inflación económica nacional de los últimos años que terminó con la devaluación del inti**"* [Inés UNMSM-I2] [Las negritas son más]

"... [trataría el] *tema también* [sic] *que hasta el día de hoy se comenta es el primer gobierno de Alan García y la repercusión económica – inflación, la moneda.* [María UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Los y las futuros/as docentes recuerdan la hiperinflación, el desempleo y la escasez de los 80. Estos hallazgos coinciden con las percepciones recogidas sobre la historia peruana por el estudio de Portocarrero y Oliart (1989). Dicho estudio mostraba que se creía que el Perú era un país con una vasta riqueza de recursos naturales que son explotadas por el "imperialismo" del capital extranjero gracias a la ineficacia de los gobiernos (Portocarrero y Oliart, 1989).

Es probable que a esta percepción se haya agregado en el presente el componente de la sobreexplotación de los recursos naturales que figura como uno de los términos más asociados a los últimos cien años. Observamos que el 58% de la UNMSM y el 52% de la UNSCH consideró la *sobreexplotación de recursos naturales* como un concepto importante para describir estos años. Las entrevistas y narraciones muestran que el mal uso de los recursos se atribuye a compañías extranjeras, como podemos observar en el extracto de la narración de Rodolfo citada líneas arriba que menciona la venta del Estado "*... al mejor postor capitalista norteamericano...*" o en la de Juan que menciona la "*extranjerización*".

Una diferencia importante es la relación con el concepto *pobreza*: en la UNSCH, el 74% lo marcó, mientras que en la UNMSM, solo un 46%. La diferencia en este resultado puede entenderse, porque Ayacucho es una de las regiones más pobres del país y con pocas oportunidades laborales y educativas; lo contrario ocurre con Lima, entendida como una ciudad de emprendedores, en crecimiento, moderna y con mayores oportunidades para los migrantes de provincias quienes, muchas veces, afrontan la pobreza en los barrios marginales de la ciudad⁸¹. Sin embargo, Lima es una ciudad de grandes contrastes entre la pobreza y la riqueza, lo que explica por qué en la UNMSM la *concentración de riqueza en unos pocos* es un concepto señalado por el 74%, mientras que solo un 48% de la UNSCH lo consideró.

⁸¹ En el año 2014, el ingreso promedio mensual en la ciudad de Ayacucho fue de 773.5 nuevos soles. Se calcula que el ingreso rural es todavía inferior. En la ciudad de Lima, ese mismo año, el ingreso promedio fue de 1620 nuevos soles. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI) (2015). Informe Técnico: Evolución de la Pobreza Monetaria 2009-2014 (https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobreza2014.pdf)

Otra diferencia importante en los conceptos seleccionados se establece con *injusticia*: el 56% de la UNSCH lo marcó, mientras que solo el 24% de la UNMSM lo hizo. Esta diferencia se puede explicar mejor al complementarla con las narraciones, pues observamos que la *injusticia* se asocia con la *pobreza*, especialmente de los sectores campesinos o rurales del país. Como ejemplo se puede citar la narración de Pedro:

*"Los grandes terratenientes **abusaban de los campesinos**, se aprovechaban de su dignidad, **de su pobreza**, de su trabajo, etc. Es por eso que los campesinos se levantaron y reclamaron sus derechos. [...]*

*También les hablaría del terrorismo, decirles [sic] que **ellos quieren la justicia, igualdad para todos**, pero los gobiernos no aceptan, porque ellos solo quieren riqueza, poder y eso no debería ser así, el gob. [sic] debe dar las mismas oportunidades a todos. "[Pedro UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

Pobreza, abuso, búsqueda de igualdad y justicia son conceptos usados para describir una situación que parece ser una representación más frecuente para el grupo de la San Cristóbal de Huamanga, pues se trata de un grupo que tiene mayor contacto con el mundo rural y, como señalamos, con mayores índices de pobreza en el país. Observamos que esta situación incluso se emplea para justificar las acciones de Sendero Luminoso como un grupo que anhela la justicia. Incluso, en las respuestas del cuestionario, algunos participantes de la UNSCH, al referirse a las acciones de Guzmán, utilizan este argumento: se trata de un líder que actúa como respuesta a la injusticia y la desigualdad. Ronel y William constituyen dos ejemplos que se refieren a Abimael Guzmán:

"Porque quería la igualdad para todos ni ricos, ni pobres, todos compartir (no existe clases sociales) " [Ronel UNSCH-I1]

"Porque la lucha comunista, igualitaria, donde el pueblo sea igualitario dar un grito de igual a todos." [William UNSCH-I1]

Por otro lado, Sendero Luminoso también es asociado con la violencia como uno de los actores del CAI, y la violencia también constituye un término importante para describir este periodo. Un 43% del grupo de la UNMSM y un 41% del de UNSCH

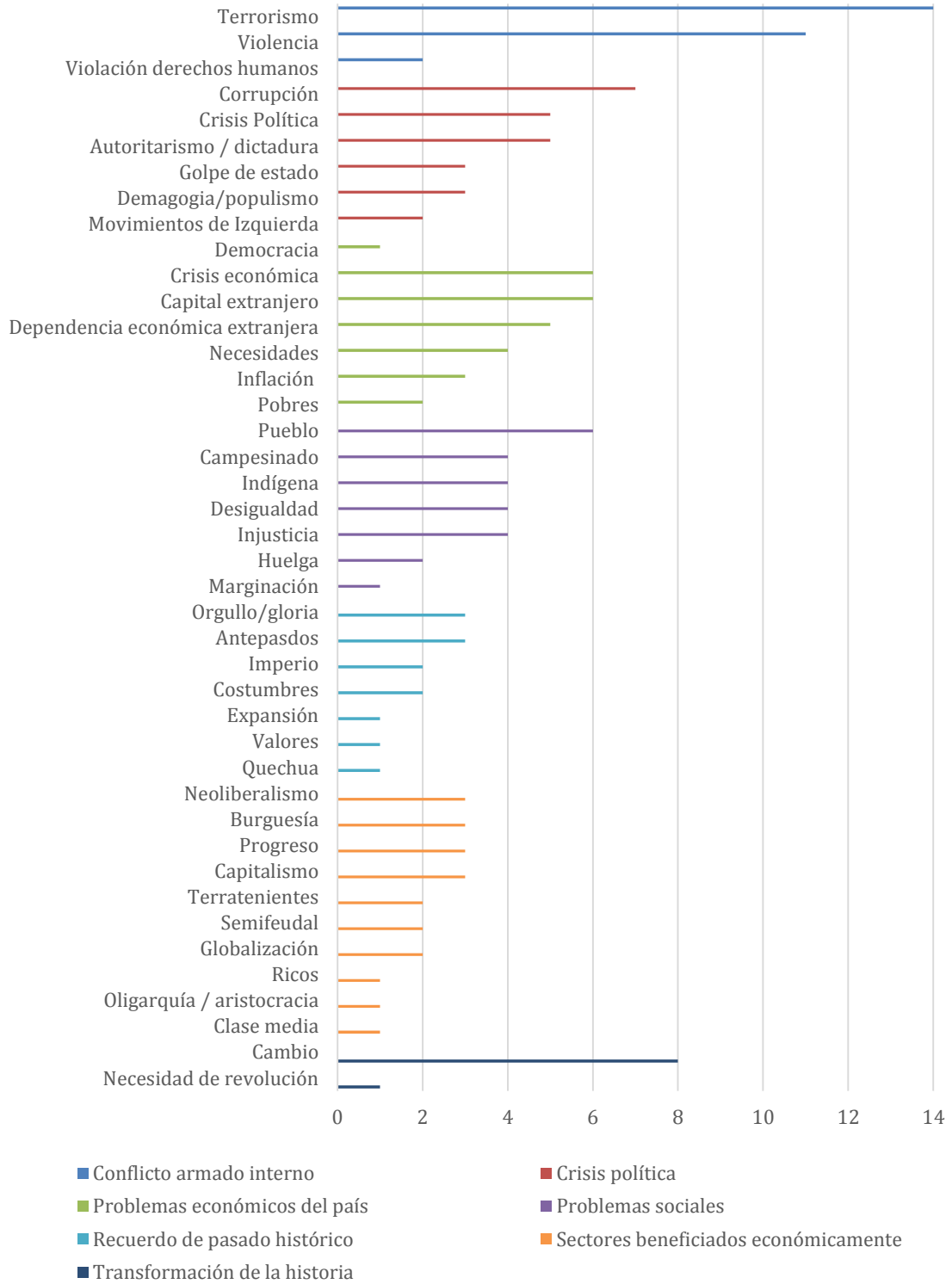
consideran esta variable; un 58% en el primer grupo y un 59% en el segundo no marcaron esta opción como un término que explique lo ocurrido en los últimos cien años. Sin embargo, en los relatos y en las entrevistas, el tema de la violencia aparece cuando hacen referencia al CAI, como señalamos y veremos con profundidad al analizar las narraciones.

La violencia no se marcó con tanta frecuencia como uno de los conceptos que explique lo ocurrido en los últimos cien años. Quizás se pueda explicar porque los y las futuros profesores y profesoras consideran que la violencia del CAI es, sobre todo, consecuencia de un conjunto de hechos que marcaron estos años, tales como la crisis económica, la pobreza pese a la riqueza en recursos naturales del país y la injusticia reinante. Esta representación se presenta en las interpretaciones de algunos participantes de la cita de Guzmán o de la Reforma Agraria de Velasco o cuando interpretan toda la época. Las acciones de Sendero Luminoso no generarían la crisis del país, sino que la agravarían. Incluso, algunos señalan que Sendero fue un intento de transformar la situación de crisis existente en el Perú. Más adelante veremos las distintas representaciones de Sendero Luminoso.

Al asociar los conceptos con los temas específicos, podemos vislumbrar la representación que implican. El Gráfico 34 muestra estas relaciones. La violencia, el terrorismo y la violación de derechos humanos conforman un primer grupo, relacionado con el Conflicto Armado Interno. Corrupción, demagogia, populismo, movimientos de izquierda, dictadura, democracia, golpe de estado y crisis política expresan la percepción que se tiene de la historia política. Términos como *marginación, injusticia, desigualdad, huelga, indígena, campesinado y pueblo*, expresan los problemas sociales. *Terratenientes, clase media, burguesía, oligarquía, aristocracia, ricos, neoliberalismo, semifeudal, capitalismo y progreso* representan a los sectores que tradicionalmente se benefician económicamente. Los problemas económicos del país se expresan en *capital extranjero, dependencia extranjera, inflación, pobreza y crisis económica*. Esta caracterización va acompañada de la necesidad de transformar esta historia y se expresa a través de términos como *cambio* o *revolución*. Finalmente, un grupo de términos como *quechua, valores, antepasados, orgullo, gloria, expansión, imperio y costumbres* expresan el recuerdo de un pasado prehispánico visto como positivo y vinculado a la identidad. Los

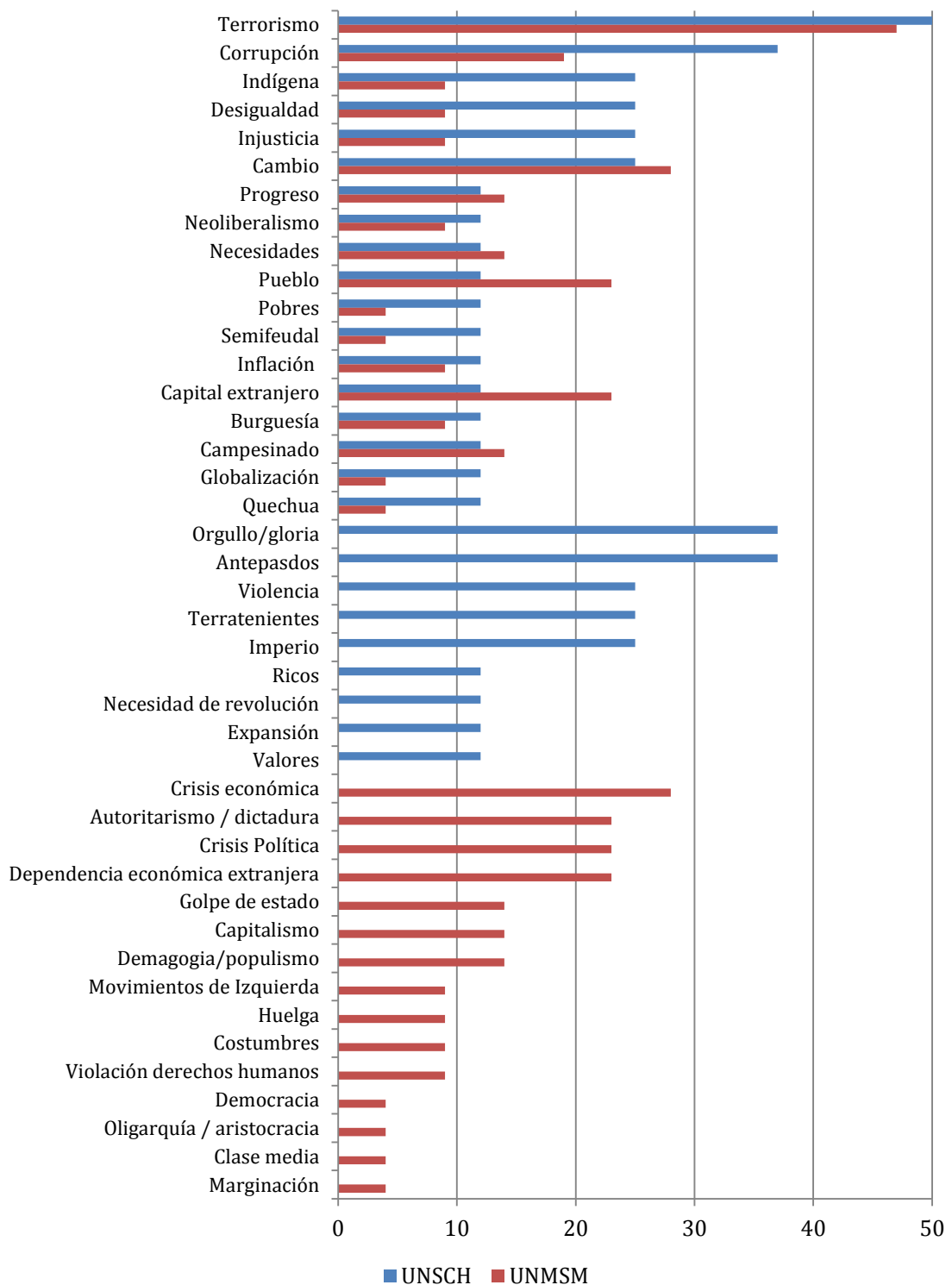
conceptos agrupados reflejan los siete identificados como los más importantes en el cuestionario y muestran cómo se interpreta el proceso histórico de este periodo.

GRÁFICO 34 CONCEPTOS EMPLEADOS PARA EXPLICAR HISTORIA RECIENTE



Asimismo, las coincidencias y las diferencias que se encontraron en los conceptos seleccionados en el cuestionario entre la UNMSM y la UNSCH (ver Gráfico 35), también se hallan en las narraciones. En estas, los estudiantes de ambas universidades coinciden en el Conflicto Armado Interno, la corrupción y la crisis política y expresan mediante diversos conceptos la necesidad de transformación del país. Sin embargo, también hay importantes diferencias. En la UNSCH, la tradición prehispánica es altamente valorada, se plantea el problema de una situación constante de injusticia social y abuso hacia la población campesina e indígena, se cuestiona a los gobernantes y se les responsabiliza de la crisis económica. En la UNMSM, se resalta el rol del capital extranjero, la crisis económica, el problema del autoritarismo y se vislumbra el progreso. Evidentemente, en cada universidad, se encuentra una variedad de representaciones que se analizarán con más profundidad en el siguiente capítulo, al caracterizar e interpretar las narraciones.

GRÁFICO 35 COMPARACIÓN DE LA REFERENCIA A CONCEPTOS AL NARRAR LA HISTORIA RECIENTE ENTRE UNSCH Y UNMSM



7.1.2 Conceptos menos referidos.

Una de las opciones menos seleccionada como un término que caracteriza los últimos cien años fue *democracia*, el 85% de UNMSM y el 89% de UNSCH no la

marcaron. *Democracia* es un concepto polisémico, al que los estudiantes pudieron atribuir diversos significados.

Suele entenderse principalmente desde la perspectiva política de gobiernos elegidos por el voto popular. En ese sentido, hemos visto que se valora el voto universal como un hecho histórico con gran impacto en el presente y en el futuro. Como continuidad de procesos electorales, hubiese sido difícil considerar esta opción dado que solo 14 gobiernos de 24 fueron electos en procesos no cuestionados. Los otros 10 acceden al poder por golpes de estado, como parte de una junta militar que asume el gobierno temporalmente o por elecciones cuestionadas.

También puede comprenderse como un sistema que implica igualdad de derechos para todos los ciudadanos. Los otros conceptos señalados como *desigualdad* o *injusticia* son evidencia de que el proceso histórico peruano de los últimos cien años no es entendido como un periodo de justicia, igualdad de derechos, entre otros conceptos asociados a la democracia.

Si planteamos la democracia desde la perspectiva de la igualdad de derechos no solo políticos, sino para el ejercicio de la ciudadanía, es claro, a partir de la información registrada, que los últimos cien años de la historia peruana no son percibidos como una época en la que la igualdad y en la que los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas se hayan respetado.

Dentro de los términos con mediana mención, encontramos *golpe de estado* y *dictadura*. En la UNMSM, un 35% optó por incluir *golpe de estado* como un término que refleja la época y, en la UNSCH, un 19%. De la UNMSM, un 39% y un 30% de la UNSCH consideraron la opción *dictadura*. Resulta interesante la apreciación de los participantes si consideramos que de los 24 gobiernos de este periodo, 8 accedieron al poder con un golpe de estado y 5 pueden ser considerados dictaduras⁸². Las narraciones evidencian que por dictador no se entiende al gobernante que cierra el congreso, desconoce la constitución vigente y reprime a sus rivales políticos sin

⁸² Se suelen considerar como dictaduras el Oncenio de Leguía (1919-30), el gobierno de Odría (1948-50, 1950-56), el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas cuya primera fase tuvo en el gobierno a Velasco (1968-75) y la segunda a Morales Bermúdez (1975-80), y Fujimori (1990-2000).

importar su tendencia política; los dictadores son gobernantes autoritarios de derecha, principalmente Leguía, Odría y Fujimori. Un personaje como Velasco, quien desconoce la constitución, cierra el poder legislativo, toma el control de los medios y reprime el movimiento político y sindical no vinculado al Gobierno no es considerado como dictador. En el siguiente apartado analizaremos con detalle la representación de Velasco.

El concepto *guano* representa la denominada "Era del Guano" (1840-1883), que corresponde a una época relacionada con grandes ingresos para el país y las élites gracias a la explotación y exportación del guano que ha sido caracterizada como una "prosperidad falaz" por el historiador Jorge Basadre (2005) en su *Historia de la República*. Esta época puede extenderse hasta incluir la Guerra del Pacífico que es también conocida como Guerra del Guano y el Salitre. Como observamos, más del 90% no relacionan al guano con el periodo de los últimos cien años.

El oro se incluyó considerando que ha sido un recurso importante en las exportaciones peruanas⁸³ hacia finales del siglo XX e inicios del XXI. Una importante empresa minera explotó este recurso en la región de Cajamarca, una de las zonas con mayores índices de pobreza del país. Por otro lado, el *oro* puede interpretarse como un símbolo de riqueza. El 96% de ambas poblaciones no lo considera como un término que caracteriza esta época.

La idea de *derrotas militares* se planteó, pese a no corresponder a la época, pensando en la importancia que la derrota en la Guerra del Pacífico mantiene entre muchos docentes. Además, podría evocar el conflicto del Cenepa con Ecuador (1995) que dio lugar a cuestionamientos sobre el gobierno de Fujimori, pues se plantea que se ocultó la derrota peruana. Los resultados muestran que el 85% de UNMSM y el 93% de UNSCH no consideran las derrotas militares como importantes.

También, observamos que el 92% de los participantes de UNMSM y el 85% de los de UNSCH no consideran el progreso como una opción. El término *progreso* se

⁸³ Consideramos el oro como variable porque en el año 2012 las exportaciones peruanas de oro ascendieron a 9558 millones de dólares americanos. Cifra que significó el 21.8% de las exportaciones peruanas. Perú ese año fue el sexto productor mundial de oro y el primero de América Latina.

incluyó considerando sus diferentes sentidos. Por un lado, puede entenderse referido al desarrollo tecnológico ocurrido en esta época, por ejemplo:

"... no podemos negar el progreso, el avance de la tecnología, pero a cambio de un retroceso político, social, económico de la población del Perú."

[Rodolfo UNMSM-I2]

No obstante, con más frecuencia, suele entenderse como la mejora de la situación de un país y de sus habitantes que, como se observa en las palabras de Rafael, quien no cree que se haya alcanzado. El progreso se asocia con desarrollo:

"...un gran desarrollo económico [...] sus demás aspectos se van a potenciar [...] si un país logra desarrollar su economía esto también se va visualizar [sic] en el desarrollo social, cultural o tecnológico de aquel país; pero si la economía es retrograda entonces en lo social habrá crisis, en lo tecnológico habrá retraso..." [Rafael UNMSM-I2]

Para los y las futuros docentes, el progreso, en general, depende de la economía. Por ello, dado que la historia reciente se representa marcada por la crisis económica, podemos entender que no se identifique con el progreso.

Las referencias a los hechos y a su importancia en el tiempo permiten vislumbrar las representaciones que los y las futuros maestros han construido sobre los últimos cien años, y la relación del proceso histórico con el presente y el futuro. El pasado peruano de los últimos cien años estaría marcado por la crisis económica y social, representada por la desigualdad, la injusticia y la falta de identidad. Frente a ese pasado, consideramos necesario un cambio. Los intentos de transformación influyen en el presente, porque lo construyen. En relación con el futuro, se plasman dos visiones: una optimista, que considera que las decisiones como el TLC o el reconocimiento internacional de Machu Picchu serán beneficiosas en el futuro, especialmente en lo económico. Mientras que para los pesimistas, el impacto de estas decisiones será negativo por culpa de los gobiernos.

7.2 PERSONAJES Y CUASIPERSONAJES

Los personajes y cuasipersonajes constituyen elementos de análisis fundamentales para tratar las representaciones, pues la interpretación de sus acciones refleja la representación construida. Por otra parte, dos componentes del pensamiento histórico son la temporalidad y la causalidad. Según Pla (2005), el uso de personajes y cuasipersonajes como actores sociales en las narraciones permite identificar los rasgos de las nociones de temporalidad y causalidad de los participantes. Ocurre que, en el discurso, los personajes y cuasipersonajes establecen múltiples relaciones que "*... permiten el desarrollo de los esquemas mentales necesarios para el pensar históricamente.*" (Pla, 2005:139). Por ello, para indagar la significación que se atribuye al pasado, es importante conocer quiénes son los principales personajes y cuasipersonajes, cómo son caracterizados y qué rol cumplen en el proceso histórico o los acontecimientos.

A los personajes y cuasipersonajes se les atribuye al explicar el proceso histórico agencia. Según Barton (2012), el concepto de agencia se entiende como: "... the ability to act on decisions in order to bring about desired goals."⁸⁴(2012:131). Este concepto lo emplearemos al analizar las narraciones.

A través de la información que se recoge en las explicaciones del cuestionario (Instrumento 1) y de las narraciones, es posible identificar un grupo de personajes y cuasipersonajes a los que constantemente hacen referencia los y las estudiantes al referirse a la historia del Perú de los últimos cien años. El Gráfico 36 sintetiza los personajes y cuasipersonajes identificados.

Indiscutiblemente, un protagonista central ha sido Sendero Luminoso, al cual se hace referencia con categorizaciones como *terroristas*, *grupo subversivo* o con su propio nombre. En segundo lugar, destaca *Alberto Fujimori* y, en tercero, *Juan Velasco Alvarado*. Además, aparecen cuasipersonajes que reflejan sectores sociales como *burguesía*, *oligarquía*, *terratenientes*, *campesinos u obreros*; otros más difíciles de precisar como *pueblo*, *capitalismo* y *neoliberales*; así como Chile, EEUU, los incas y los wari.

⁸⁴ "... la capacidad de actuar sobre las decisiones para lograr las metas deseadas." [Traducción propia]

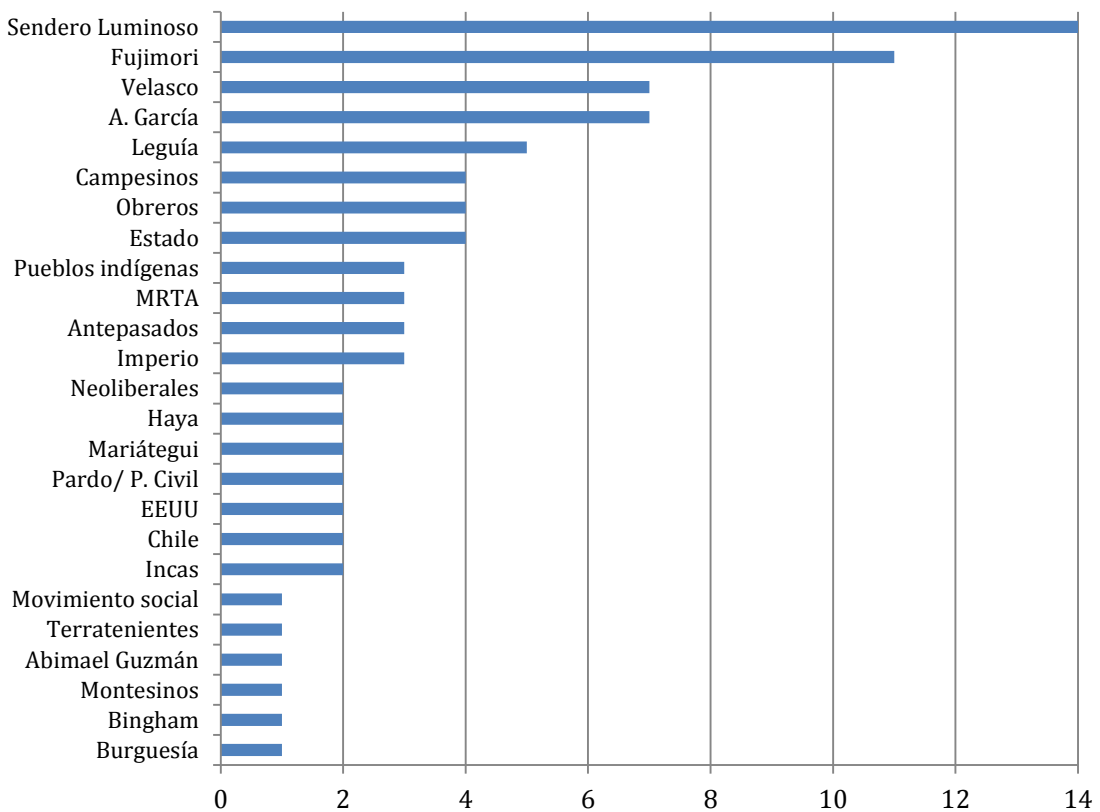
Se menciona también a Mariátegui y a Haya de la Torre como ideólogos preocupados por la realidad. Por ejemplo, Ronald y Toño señalan:

*“... se encuentras las semillas de los movimientos de la **clase media**, surgimiento del **APRA**, movimientos **socialistas**, **Mariátegui**, y con ello la **situación de la masa indígena** y cómo es que llega a este siglo XX”* [Ronald UNMSM –I2] [Las negritas son mías]

*“... la aparición del proletariado también trajo consigo nuevas ideologías en **contraposición con el imperialismo** son el caso de la polémica entre Mariátegui y Haya de la Torre y las posturas que el Perú debería [sic] tomar en su momento.”* [ToñoUNMSM –I2] [Las negritas son mías]

Para Ronald el Apra en sus primeros años (los de Víctor Raúl) se identifica con la clase media, mientras que Mariátegui representa la preocupación por la población indígena. Para Toño ambos personajes representan una propuesta ideológica antiimperialista y surgen como consecuencia del nacimiento del proletariado. Mariátegui y Haya de la Torre no son personajes centrales en las narraciones. Los principales protagonistas serán tratados a continuación intentando analizar las diferentes representaciones construidas sobre ellos.

GRÁFICO 36 PERSONAJES Y CUASIPERSONAJES EN LAS NARRACIONES



7.2.1 Sendero Luminoso y el Conflicto Armado Interno.

Sendero Luminoso es identificado como uno de los protagonistas centrales del Conflicto Armado Interno. Si bien hubo otro grupo subversivo, el MRTA, las referencias a este son más limitadas. Al referirse al CAI, en las narraciones, Abimael Guzmán, líder de Sendero Luminoso y Fujimori constituyen personajes principales que interactúan con cuasipersonajes como son Sendero Luminoso, el terrorismo, el Estado, los gobiernos, el pueblo, los limeños, entre otros.

En el caso de Sendero Luminoso, una primera caracterización de sus acciones está marcada por la violencia y la crisis, como plantean Liz, Inés y Alicia:

"... los años ochenta, se dieron la incursión de **Sendero Luminoso**, que **trajo violencia** para el país..." [Liz-UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

"... la etapa del terrorismo [...] Una etapa de **terror nacional** que tenía como sustento ideológico la **revolución** nacional a través de la **violencia**, donde el estado [sic] **tardó en reprimir**. [...] la población se atemorizara por las matanzas, toques de queda, coches bomba ocasionó una considerable

migración del campo a la ciudad, a Lima donde se creía que la seguridad era mejor que en provincias..." [Inés UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

*"El **terrorismo** [Sendero Luminoso] significó un periodo de **catástrofes, confusiones, crisis** y sobre todo la **pérdida de muchas vidas** por ciertas confusiones ideológicas.*

*Hablar sobre el terrorismo implica muchas **contiendas sociales** entre crisis económicas, problemas ideológicos, **empobrecimientos**, mantener una ideología nueva basado en una base comunista diferenciada." [Alicia UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Para Liz e Inés Sendero Luminoso es el causante de la violencia. Inés introduce la figura de un Estado que tarda en reaccionar y de una población que huye de las zonas en conflicto rumbo a Lima, que se percibe como más segura. Alicia identifica al terrorismo como un periodo de crisis, muertes, empobrecimiento y enfrentamiento vinculado a las acciones terroristas, aunque no se puede determinar claramente si son causadas o incrementadas por este movimiento.

Una perspectiva centrada sobre todo en lo ideológico es planteada por Vicente:

"La violencia sociopolítica de los años 1980-2000, ya que marcó un nuevo giro en los conceptos del significado de una nueva sociedad bajo el lema del marxismo leninismo, maoísmo, pensamiento Gonzalo, como una imagen de la aplicación del marxismo en el Perú, pero en este caso su aplicación negativa y errada bajo los términos [sic] del estalinismo y maoísmo hicieron que la aplicación de las políticas neoliberales fuesen más fáciles [sic], además de que ayudó a desestructurar las organizaciones obreras ..." [Vicente UNMSM-I2]

Para Vicente se trata de una aplicación equivocada del marxismo que facilitará la implementación del neoliberalismo y perjudicará el movimiento obrero del país. Para Vicente Sendero Luminoso trajo consecuencias negativas para la izquierda en el Perú, tal como continúa diciendo:

*"... esto hizo que la población tenga una **imagen negativa** del marxismo leninismo; esto hizo que la población se vuelva **apolítica**, producto de ello es*

que la población tiene poca aceptación de la izquierda peruana y de sus planteamientos [...] asocian política 'de izquierda' a senderismo o terrorismo. La implicancia de esto es que la población a [sic] perdido ya la esperanza en la alternativa socialista para cambiar [...] sus condiciones de vida." [Vicente UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Para él la izquierda peruana se ha visto perjudicada al ser asociada con Sendero Luminoso; por ello, la población no ve en los partidos socialistas una alternativa de cambio para el país. Vicente relaciona el pasado -el accionar senderista- con el presente -la falta de aceptación de la izquierda como alternativa política- y el futuro -las pocas posibilidades del socialismo de ser una alternativa para cambiar el país.

Las explicaciones del CAI y el papel de los personajes en estos años varían en los relatos de los participantes. No se puede negar la violencia ejercida por Sendero Luminoso, pero la atribución de las responsabilidades y las causas de los hechos se explican de diversas formas, pues la responsabilidad no se atribuye en exclusiva a Sendero Luminoso. Por un lado, algunos participantes explican las acciones de Sendero como consecuencia de la desigualdad vivida en el país, y argumentan que ese contexto es la causa de las acciones tomadas por este cuasipersonaje, que es Sendero Luminoso. Por ejemplo Javier afirma:

"... el proceso histórico que el Perú a [sic] atravesado, por lo tanto diríamos la época del sendero o el "Terrorismo" como todos lo llaman, en ello Ayacucho esta [sic] el centro de todos los movimientos, donde había masacres entre policías, campesinos, etc. Planteando y con una ideología de igualdad para todos, no existe pobres ni ricos, todos tienen el mismo derecho y deber (el socialismo Peruano)." [Javier UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Javier reconoce las masacres con las que se asocia a Sendero Luminoso y no justifica abiertamente a Sendero Luminoso, pero la referencia encierra cierta justificación entre líneas al proponer que se trata de una ideología que buscaba la igualdad en un país que se entiende como desigual. Ideas similares se encuentran en el cuestionario cuando los estudiantes explican la importancia de Abimael Guzmán:

"Porque quería igualdad social." [LuzUNMSM-I1]

"Porque quería la igualdad para todos ni ricos, ni pobres, todos compartir (no existe clases sociales)" [Laura UNSCH-I1]

"Porque la lucha comunista, igualitaria, donde el pueblo sea igualitario dar un grito de igual a todos." [William UNSCH-I1]

"Bueno yo creo que lo dijo porque había mucha desigualdad de clases y nada se resolvía sin revoluciones hasta ahora." [Norberto UNSCH-I1]

Retomando las narraciones, observamos que otros participantes plantean con mayor apertura su reclamo por una situación más igualitaria y, de esta manera, justifican en alguna forma las acciones de Sendero Luminoso.

Arturo explica lo ocurrido con Sendero Luminoso en el CAI como una guerra:

*"Este tema es muy interesante porque va **ser una guerra** entre el Estado peruano y un sector social en el Perú el cual va a traer gran cantidad de **muertes** y una **gran crisis social**, el cual el joven debe entender los intereses y fundamentos de cada sector social. Los medios más factibles que se deben tomar en cuenta para **realizar un cambio en el Perú**. Las consecuencias sociales y económicas que trajo [sic] **el enfrentamiento entre estos 2 sectores en nuestro país**. Las **consecuencias que trae las grandes desigualdades en una sociedad**." [Arturo UNMSM- I1] [Las negritas son más]*

Arturo reconoce que esta "guerra" genera muerte y crisis, y, como los anteriores testimonios, marca también la desigualdad como causa del levantamiento de Sendero. Además, plantea que este tipo de conflictos o guerras como la ocurrida con Sendero Luminoso son consecuencia de la desigualdad y de los intereses de cada sector. Por lo tanto, se trata de una interpretación del proceso que plantea la necesidad de solucionar la desigualdad existente en el país si es que quiere evitarse que un conflicto como el CAI se repita. Arturo continúa:

*El movimiento **Sendero Luminoso** uno de los más importantes del Perú en los años 1980 y comienzos de los 90, surgió [sic] en la región de Ayacucho su foco la Universidad San Cristobal [sic] de Huamanga, **cuyo líder** [sic] fue **Abimael Guzman** [sic] [...]*

*Los movimientos subversivos buscaban **acabar con la explotación, desigualdad y abusos de un sector social contra el pueblo**. [...]*

*...poco a poco este movimiento tuvo mayor presencia y su accionar se desarrollo [sic] con fuerza en nuestro territorio desatando un clima de **violencia entre el Estado peruano y el movimiento subversivo.***

*El movimiento subversivo **no tuvo el apoyo total del pueblo** ya que este movimiento predicaba sus ideología [sic] a través de la **violencia** y esto al contrario alejó a los simpatizantes.*

*Este tema es muy especial para poder explicar a los jovenes [sic] ya que el **Estado peruano se enfrentó en una guerra con un sector de la población, el cual quería [sic] acabar con la marcada desigualdad, explotación de la mayoría. [...]***

*La clase lo plantearía la lucha entre 2 sectores sociales en el Perú: **unos que quieren que se cambie el orden social y otros quieren que se mantenga.***
[Arturo UNMSM- I2] [Las negritas son mías]

Como explicaba Arturo, Sendero quería poner fin a la explotación, la desigualdad y los abusos, los cuales se dan en contra del “pueblo” que se convierte en un cuasipersonaje. Asimismo, en el relato, el movimiento subversivo no contó con el apoyo de todo el pueblo. El enfrentamiento termina siendo entre el Estado y Sendero Luminoso, que representaría a un sector de la población, cada uno con sus propios intereses. La explicación de la razón de este enfrentamiento evidencia cómo el participante entiende las causas del conflicto: mientras Sendero y un grupo que lo apoya aspiran a cambiar “...**el orden social**”, el Estado y otro sector de la población optan por “... **que se mantenga...**” la situación de desigualdad social. Se trata de un relato histórico que no solo se centra en el pasado, sino que se proyecta a la necesidad de cambiar ciertas características de la sociedad para tener un mejor futuro. Ello evidencia un nivel de desarrollo de pensamiento histórico más complejo que el de otros participantes como Javier o Alicia, quienes se centran solo en los hechos del pasado sin establecer una conexión temporal con el futuro.

Otros participantes, como Pedro, expresan ideas similares a Arturo:

*"También les hablaría del **terrorismo**, decirle que **ellos quieren la Justicia, igualdad para todos, pero los gobiernos no aceptan, porque ellos solo quieren riqueza, poder y eso no debería ser así, el gob. debe dar las mismas***

oportunidades a todos. En sí los terroristas están excluidos de la sociedad y eso no debería ser así." [Pedro UNSCH-I2] [Las negritas son más]

En el discurso de Pedro, Sendero Luminoso busca justicia e igualdad, que son negadas por los gobiernos. Además, reclama por la exclusión senderista de la "sociedad" o de la vida política. Los "gobiernos" se convierten en otro cuasipersonaje que interactúa con Sendero y se convierten, a su vez, también, en responsables de la situación de violencia a la que se llega dentro del Conflicto Armado Interno al no promover el cambio. Algunos participantes muestran una representación del Estado peruano y de los gobernantes como injustos, indiferentes y corruptos, como dejan claro las breves explicaciones de Inés y Aldo en el cuestionario al referirse a Sendero Luminoso y Abimael Guzmán:

*"Porque era la ideología que tenía y que quería plasmar en la sociedad ir en contra del **estado** [sic] **corrupto e injusto** con los más desamparados."* [Inés UNMSM-I1]

*"Tanta **indiferencia de los gobernantes** hacia lo que querían llegando al poder, y por eso surgió esta revolución."* [Aldo UNSCH-I1]

Los levantamientos se justifican porque el Estado es corrupto injusto y con gobernantes indiferentes. Así, en este tipo de representaciones, el Estado tiene la responsabilidad de que Sendero Luminoso haya emprendido la lucha armada.

Para otros participantes el rol del Estado como un actor en el CAI se centra en su ineficacia para combatir a Sendero. Un ejemplo es lo señalado por Natalia:

*"Es muy importante recordarlo, [...] el terrorismo [...] que surge [...] entre los 70 y 80[...], **las diversas protestas sociales** y las diversas también **condiciones de vida** que llevaba la población, por X motivos hay **levantamientos**. [...] las **matanzas** que se dan más que todo se pone como **culpable** a lo que **vienen a ser los terroristas en los colegios**, [...] Es muy importante conocer debido a que ahí no solo te explican terrorismo sino también el Estado, **terrorismo de Estado** [...]. También están los **mismos militares**, que también **abusaban igual que los terroristas, inclusive mucho más se dice, según testimonios**. [...] en la **Comisión de la Verdad** [...] que no*

profundiza mucho en lo que vendría a ser los resultados que se obtuvieron en ese entonces. [...]." [Natalia UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

Natalia alude a un contexto de intranquilidad social y protesta en el que se comprende el levantamiento de Sendero Luminoso. Reconoce las muertes, pero identifica al Estado y a los militares como otros cuasipersonajes responsables de la violencia y la muerte. Tal como se observa cuando señala que los militares “... *abusaban igual que los terroristas, inclusive mucho más se dice, según testimonios...*” y lo relaciona con los testimonios de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Natalia convierte en los principales responsables de la violencia a los militares y valida su argumento recurriendo a la autoridad de la CVR. Es decir, Natalia muestra una representación del CAI en la que las acciones del Estado son ineficaces, porque no toma las medidas acertadas para solucionar la crisis que llevó a la aparición de Sendero Luminoso y que generó su actuación, y por la violencia de estado a la que recurrieron los militares como medida para combatir a Sendero Luminoso.

Así, estas representaciones muestran que para algunos futuros maestros y maestras el Estado peruano comparte la responsabilidad del CAI con Sendero Luminoso, incluso, en algunos casos, se le considera el mayor responsable.

Por otro lado, también se presenta una representación de la actitud de Lima y los limeños durante el CAI. Abel refleja con claridad esta representación según la cual Lima y los limeños permanecieron inconscientes de la terrible situación vivida en Ayacucho y otras regiones del país hasta el atentado de Tarata. Por esa razón, Abel se centra en el atentado de la calle Tarata en el distrito de Miraflores en Lima, ya que lo identifica como el inicio de la lucha Limeña contra Sendero Luminoso:

*"El atentado en Miraflores de 1992. Este acontecimiento, en el sentido histórico de la palabra, marcaría **un antes y un después en la época del terrorismo**, cuyo comienzo se registra en la década [sic] de los 80. [...] aquella época evidencia a través de los medios de comunicación los **efectos mortales del terrorismo**, la ciudad capital conservaba una mentalidad propia respecto del Perú interior, quizá no de indiferencia pero si [sic] **de inacción contra el terror**.*

El estallido del coche bomba en pleno corazón del distrito limeño de clase alta y media alta de Miraflores en 1992 marcó un cambio en las ideas y visión de Lima con respecto a ese problema (agregando la seguida ola de ataques en aquella semana).

*Lo que se quiere recalcar es que la transformación de **Lima de una ciudad "marginada" del conflicto** en un espacio propio para la unión y **toma de conciencia** respectiva para **hacer frente** a la situación de aquel entonces como es el terrorismo. Si bien a los pocos meses **fue capturado el líder de Sendero Luminoso**, los efectos del atentado en Tarata llegan hasta el día de hoy, aunque con la misma realidad social: **un país fragmentado** socialmente por categorías, diferencias **entre limeños y peruanos**, **que no comprende al día de hoy que esos factores pueden menguar la reacción ante un posible conflicto que amenaza con volver.**" [Abel UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Abel describe a Sendero Luminoso como un cuasipersonaje que genera "terror", trae "efectos mortales". Según Abel, el atentado de Tarata marcó un cambio en la forma como se combatió a Sendero Luminoso, porque Lima toma acciones en relación con el conflicto que derivan en la captura del líder senderista. En este relato, Lima es un cuasipersonaje que reacciona como consecuencia de las acciones de otro cuasipersonaje: Sendero Luminoso. Lima es representada como un personaje que vive ajena a la realidad del resto del país; por ello, los divide en "limeños" y "peruanos", como si los limeños no fuesen peruanos. Incluso, propone una continuación del problema de fondo, "el país fragmentado" como una posible causa de un conflicto potencial y, a su vez, como un factor que mengua las posibilidades de reacción. Vemos aquí una relación entre pasado, presente y una proyección a futuro, de modo que, o se genera un cambio en esta relación entre Lima y el resto del país, o un conflicto similar volverá a ocurrir.

Los gobernantes asociados al CAI son tres: Belaúnde, García (primer gobierno) y Fujimori. Laura sintetiza el proceso:

“Será específicamente en el gobierno de Fernando Belaunde [sic] que aparecerá el Sendero Luminoso y en tiempos de Alan García que nacerá el MRTA, pero cada uno de los presidentes no lucharon contra ellos debido a

que lo consideraron como un grupo de guerrilleros espontaneos [sic]. Es en esta situación que hace su aparición Alberto Fujimori quien llervara [sic] al declive total de la economía peruana con el "fujishock". Finalmente el s.XX peruano terminará con la renuncia de Fujimori y con un gobierno interino."
[Laura UNMSM-I2]

Según Laura, Belaúnde es asociado con el origen de las acciones senderistas y es visto como quien minimizó la importancia de Sendero Luminoso. Alan García, quien también debió enfrentar al terrorismo, agravó la crisis social y económica. Finalmente, Fujimori es un protagonista central, porque, en su gobierno, se capturó a Abimael Guzmán y se cometieron una serie de delitos contra los derechos humanos al plantear la estrategia contrasubversiva.

En la narración de Lorenzo se representa la actuación de los distintos gobiernos:

*"El momento más importante del proceso histórico en los últimos cien años para mi es el **terrorismo y la dictadura de Fujimori** el por qué elegí este tema es por qué es el más contemporáneo para mi persona y también por qué estos hechos **siguen sonando en nuestros tiempos sin solución** (juicio de Fujimori). Bueno sabemos que el terrorismo se inició a finales de los 80 en el gobierno de Alan García e inicios de los 90 ya gobierno de Fujimori, **fue una etapa de caos** [sic] ya que estos terroristas querían apoderarse del gobierno..."*[Lorenzo UNMSM-I2]

Lorenzo plantea juntos el terrorismo y el gobierno de Fujimori, además los proyecta hacia el presente y el futuro como temas carentes de solución. Él relaciona los orígenes a la época de García y no a la de Belaúnde, y el final a Fujimori, cuya época es entendida como un caos. En su relato, aparece un nuevo protagonista: los maestros como los responsables de la difusión de las ideas senderistas.

*...ellos [Sendero Luminoso] comenzaron **en las aulas de las escuelas siendo los maestros quienes impartían estas teorías senderistas** enseñando de forma solapada a los estudiantes un claro ejemplo fue el pueblo de Chungui en Ayacucho que se impartía ésta enseñanza pero cual **era el propósito de juntar un fuerte movimiento de masa campesina para fortalecer esta ideología y erradicar con el gobierno actual...***[Lorenzo UNMSM-I2]

Deja claro que las acciones de los maestros tienen dos propósitos: ganar adeptos para Sendero y destruir el Gobierno. Entonces, plantea otro problema: no se respetó la voluntad de participar de las poblaciones y se las obligó a unirse a Sendero.

...pero cómo lograr obtener éste movimiento en tan poco tiempo obligándolos, a la fuerza y en dónde empezar en pequeños pueblos donde no hay seguridad ni nadie que los ampare, es así que estos movimientos cometieron muchas imprudencias y maltratos a la gente de tales poblaciones, mataron a muchas personas entre ellos niños, es más torturaron y violaron a muchas mujeres... [Lorenzo UNMSM-I2]

Esta intención de obligarlos a participar derivaría en una situación de violencia cruenta. Lorenzo, también, reconoce que la zona más afectada fue Ayacucho y concluye su relato reclamando que los gobiernos no hayan solucionado los problemas de abandono y falta de servicios básicos en los que viven muchas zonas ayacuchanas, como el pueblo de Chungui.

[...]Ayacucho que fue el departamento más afectado y que el pueblo de Chungui siga teniendo carencias, en salud, educación y servicios básicos, aún [sic] siendo esta población afectada por el terrorismo y el estado no realice algo para al menos aliviar al pueblo." [Lorenzo UNMSM-I2]

Relatos como el de Lorenzo y otros de los analizados evidencian que los participantes identifican la falta de presencia del Estado y la desigualdad como elementos fundamentales en el origen de Sendero Luminoso. Además, cuestionan la falta de preocupación de los gobiernos por solucionar los problemas y, en muchos casos, convierten al Estado en responsable de las causas del conflicto o de la violencia vivida. De este modo, el Estado y/o los gobiernos son cuasipersonajes responsables del levantamiento de otro cuasipersonaje, que es Sendero Luminoso. En el medio, queda la población de algunas regiones, que es víctima de la violencia, mientras que los limeños se representan como un sector que tardará en sentir las consecuencias y representa la indiferencia frente al resto de peruanos.

7.2.2 Gobernantes.

Entre los personajes, se mencionan presidentes como Alberto Fujimori, Alan García, Juan Velasco, Manuel Pardo, Augusto B. Leguía y Manuel Odría. En general, los gobernantes son asociados con la corrupción y la indiferencia frente a la situación de la población, la excepción sería Velasco, quien representaría los intereses indígenas, campesinos y de la Nación.

El relato de María refleja una de las representaciones más comunes de los y las estudiantes sobre los gobiernos:

"El Perú desde sus inicios del siglo XX estuvo enmarcado por el desarrollo de las obras políticas, económicas y sociales que aplicaron los presidentes civilistas. Los inicios la tercera década estaría [sic] marcada por un gran golpe de estado que traería [sic] cambios en toda la estructura estatal. Seguidamente lo seguirían [sic] presidentes que con cierto aislamiento político de lo social han llevado en marcha ciertos [sic] proceso de cambios económicos en beneficio de la sociedad. Sería en los años 60 que la estabilidad política, económica y social iba a sufrir un gran cambio debido al gran golpe de estado por parte del General Juan Velasco Alvarado, quien aplicará grandes reformas como el Agrario, vial, etc. esta política de gobierno será aplicada por sus sucesores hasta el año 79 donde el Arquitecto Fernando Belaunde tendrá [sic] la victoria en las elecciones, quien al mismo tiempo será seguido de señor Alan García [sic] y Alberto Fujimori periodo que abarca dos décadas [sic] las cuales estarán marcadas por la crisis económica y social por el surgimiento de los grupos terroristas. Será específicamente en el gobierno de Fernando Belaunde que aparecerá el Sendero Luminoso y en tiempos de Alan García que nacerá el MRT, pero cada uno de los presidentes no lucharon contra ellos debido a que lo consideraron como un grupo de guerrilleros espontaneo [sic]. Es en esta situación que hace su aparición Alberto Fujimori quien llervara [sic] al declive total de la economía peruana con el "fujishock". Finalmente el s.XX [sic] peruano terminará con la renuncia de Fujimori y con un gobierno interno." [María UNMSM-I2]

María alude a los presidentes de la República Aristocrática (1899 -1919), miembros en su mayoría del Partido Civil, y los asocia con la construcción de obras que no se explican ni aclaran. Esa continuidad de gobiernos civilistas y políticas aparentemente homogéneas es interrumpida por un golpe de estado que busca realizar “*cambios en toda la estructura estatal*”. En este caso, se refiere al Oncenio de Leguía y a su política de reformas. Los sucesores de Leguía son personajes entendidos como aislados de la sociedad (“... *con cierto aislamiento político de lo social...*”), como figuras lejanas, aunque reconoce que generan cambios económicos pero que, aparentemente, no responderían a los reclamos sociales. El nuevo quiebre estaría marcado por el golpe de estado militar de Velasco a quien sí asocia con “... *grandes reformas*” que son interrumpidas cuando asume el gobierno Belaúnde Terry. A continuación, los gobiernos de García y Fujimori son entendidos como periodos marcados por “...*la crisis económica y social...*” y por el terrorismo. Como mencionamos, a Belaúnde y a García se les representa como presidentes que no se enfrentaron a Sendero Luminoso, sino que lo menospreciaron. El momento cumbre de la crisis económica sería alcanzado con Alberto Fujimori y el “Fujishock”. En representaciones como esta, son los gobernantes los que tienen toda la responsabilidad sobre lo ocurrido. Los hechos históricos son descontextualizados y son las intenciones y las acciones del personaje las que guían la historia; por el contrario, las fuerzas sociales y los movimientos de masa carecen de protagonismo.

Dictadura y corrupción son conceptos muy frecuentes para describir estos cien años como ya se analizó anteriormente. Planteamos que presidentes como Leguía, Odría y Fujimori se representan como dictadores. Un ejemplo es el de Rodolfo:

“Un tema bastante representativo de esta etapa histórica fueron las dictaduras como la que represento el ex - civilista [sic] Bernardino Leguía, o el famoso de Odría y el más representativo sin duda fue la corrupción en su más alto punto dictatorial del Ingeniero Alberto Fujimori Fujimori.”
[Rodolfo UNMSM-II] [Las negritas son mías]

Para Rodolfo, las dictaduras constituyen una constante de los últimos cien años. Al analizar cómo se ha desenvuelto la dictadura en el país, señala:

“Las dictaduras en el Perú han tenido una cara positiva pero esa mascarilla se caía y se vía el rostro oscuro del Poder, si no podemos negar el

Progreso, el avance de la tecnología pero a cambio de que, de retroceso político, social y económico de la población del Perú, a cambio de vender nuestro estado al mejor postor capitalista – norteamericano, la corrupción en el Perú ha sido un tema constante que aún a pesar de la formación de valores sigue siendo imperante en nuestro País....” [Rodolfo UNMSM-I1]
[Las negritas son más]

Rodolfo asocia estas dictaduras con el progreso tecnológico, como ya habíamos mencionado; asimismo, cuestiona que sean las causantes de un retraso político, económico y social. Para él el Perú es un país atrasado social, política y económicamente, pese a los signos de progreso tecnológico que pueden apreciarse. Las acciones de los dictadores estarían vinculadas con la corrupción. Rodolfo marca una relación entre corrupción y el capitalismo norteamericano. En esta línea afirma que los gobernantes han vendido el país. En su narración, el capitalismo norteamericano es un cuasipersonaje que comparte la responsabilidad del retraso del país con los gobernantes.

En ese sentido, Rodolfo tiene una representación del papel del capital norteamericano muy similar a la de Juan, quien señala:

*“... al tiempos [sic] de Leguía [...] comienza a convertirse el país en patio trasero de Washington o sea **la extranjerización** comenzo [sic] desde esos años.*

*Hasta a Leguía lo consideraron el "gigante del pacífico" este hombre **regalo** [sic] a sola firma **los territorios a todos los países** [sic] (vecinos). [...]*

***El evento más importante es la extranjerización chilenezación y en la actualidad, el desarme del ejército peruano y la corrupción.**”* [Juan UNSCH-I2] [Las negritas son más]

Según Juan, Leguía es el responsable de la presencia del capital norteamericano y regaló territorio peruano. Su narración claramente rechaza la presencia de capitales extranjeros, norteamericano o chileno, y cuestiona las pérdidas de territorio. Además, reclama porque el ejército peruano no se encuentra bien armado. Juan presenta una visión más nacionalista en la que el Ejército cumple un papel importante en la

defensa. Desde esta perspectiva, nuevamente, la responsabilidad es del personaje, Leguía, que interactúa con el capital extranjero lo que perjudica al país.

Retomando lo planteado por Rodolfo, observamos cómo relaciona su representación negativa de los presidentes, especialmente de los que cataloga como dictadores, con la situación del presente y la proyecta hacia el futuro.

*“Algo que **debemos estar de acuerdo todos los peruanos es que estos gobiernos son disfraces que cubren la corrupción el rostro oscuro de la debacle económica.** [...] **¡BASTA YA! De seguir engañados por gobiernos que nos ofrecen pan y vino para sobrevivir, y darles nuestro voto democrático, no podemos caer en gobiernos corruptos que nos llenan de demagogia y pura Palabra. Nuestros estudiantes deben saber que estudiando estos temas no caerán nuevamente en el error de escoger a personas que solo le harán daño a nuestro País.**” [Rodolfo UNMSM-II]*
[Las negritas son mías]

Rodolfo señala que todos los peruanos saben que la corrupción se esconde detrás de los vínculos entre las dictaduras y el capitalismo norteamericano. Para él se requiere un cambio que implica modificar la conducta al votar y no caer en manos de los políticos demagogos y sus falsas ofertas. Desde esta perspectiva, el tema es importante, porque, según él, conociendo lo que “de verdad” ocurre con los gobiernos, los peruanos dejarán de ser engañados al votar y podrán escoger bien. Evidenciamos que se trata de una historia “maestra vida”, cuyas lecciones deben ser reveladas por el docente para lograr un cambio en el futuro. Nuevamente, se trata de una representación del pasado que tiene una proyección al futuro, pero, en esta, se observa que, a partir de las lecciones “aprendidas” gracias a la historia, debería actuarse; por ello, se requiere conocer la historia. Este tipo de explicación plantea cierta continuidad en la que se reconocen cambios pese a que se trata de contextos distintos.

Juan alude, también, a otros gobernantes que no considera dictadores, pero deja claro el cuestionamiento a su gestión. Juan plantea:

“La **hiperinflación** del perro del hortelano marco la vida en el país [sic]⁸⁵[...]

El tlc (tratado de libre traición criolla) [sic] con el buen drogo de Toledo.

*El baguazo un (aparteid estabillist) un **genocidio aprista.***

*Con el buen Ollanta el **remate de nuestros recursos naturales.**” [Juan UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

Juan califica a Toledo como drogadicto y critica la firma del Tratado de Libre Comercio con EEUU. Lo llama “*tratado de libre traición criolla*”, lo cual denota una crítica a los sectores criollos como traidores a los intereses nacionales por la firma del TLC. También, cuestiona ambos gobiernos de García: el primero, por la hiperinflación y el segundo gobierno, por las muertes en el Baguazo. Finalmente, Humala es representado sarcásticamente como “... *el buen Ollanta...*” -lo cual puede interpretarse analizando el lenguaje popular peruano como una insinuación de una persona sin carácter-, pero que remató los recursos naturales. Las representaciones de Juan denotan un rechazo a los gobernantes y una crítica a la marginación de los sectores indígenas al referirse al Baguazo como “*aparteid estabillist*”, quizás tratando de referirse al “*apartheid establishment*” aludiendo la marginación de un sector de la población.

Inés también construye una representación del primer gobierno de Alan García a partir de su mala gestión en política económica:

*“Otro acontecimiento que hablaría antes de lo mencionado sería del 1^{er} gobierno de Alan García la cual produjo la **mayor inflación económica nacional** de los últimos años que terminó con la devaluación del inti.” [Inés UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

García como personaje es visto como el causante de una gran crisis económica en el país.

⁸⁵ *El Perro del Hortelano* fue un artículo publicado por Alan García durante su segundo mandato en el diario *El Comercio* el 28 de octubre del 2017. En este, cuestionaba los derechos de las comunidades nativas de la selva sobre las tierras que ocupan, al no explotarlas a plenitud y no permitir la intervención de otros inversionistas en su territorio. Por ejemplo, García señala: “*Y contra el petróleo, han creado la figura del nativo selvático 'no conectado'; es decir, desconocido pero presumible, por lo que millones de hectáreas no deben ser exploradas, y el petróleo peruano debe quedarse bajo tierra mientras se paga en el mundo US\$90 por cada barril. Es preferible para ellos que el Perú siga importando y empobreciéndose.*” (García, A, 2007). Disponible en: <http://www.justiciaviva.org.pe/userfiles/26539211-Alan-Garcia-Perez-y-el-perro-del-hortelano.pdf>

De todos los gobernantes a los que se refieren los participantes, la representación más negativa es la de Fujimori. De todos los que se refirieron a él, solo César hace una referencia que no es negativa cuando señala:

*“... el gobierno de Alberto Fujimori Fujimori, ya que durante su mandato **cambio** [sic] mucho la **vida cotidiana** y sobre todo la **mentalidad** (de como [sic] vivir, socializarse, educarse [sic].*

*El **plano económico** [sic] fue el factor principal de todo el proceso [...] ... el Perú se encontraba en una **crisis social** (la Lucha Armada) y que durante su gobierno se llegó [sic] a disminuir llegando casi a **acabar con el conflicto**, capturando a los principales cabecillas, se observa [sic] como Sendero Luminoso salía de la vida de inocentes. Lo fundamental también es que **casi todo lo realizado durante su gobierno aún se sigue aplicando** a la política actual.” [César –UNMSM –I2] [Las negritas son mías]*

Para este estudiante, Fujimori representa la transformación del país, especialmente, en lo económico y la “mentalidad”. Además, se entiende que Fujimori terminó con la “crisis social” al acabar con las acciones de Sendero Luminoso y capturar a sus cabecillas. En esta representación es el personaje Fujimori el que captura a los cabecillas senderistas; no se trata de una acción policial, sino que se identifica con el personaje en sí. Por lo tanto, la situación actual y el que se mantenga una política que satisfice a César es gracias a las acciones de Fujimori como presidente.

No obstante, en la mayoría de narraciones, Fujimori es asociado con la corrupción y/o la dictadura, como en los casos de María, Olga y Lorenzo:

*“Consideraría quizá el terrorismo en el Perú que hasta el día de hoy tiene sus repercusiones aun o tal vez sobre el gobierno de **Fujimori** y la **gran corrupción**.” [María UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

*“El proceso histórico de los 80 y 90’s, es decir, la violencia a manos de los grupos terroristas -Sendero Luminoso y MRTA- y la **degradante corrupción siguiente con el gobierno de “Fujimontesinista”**.” [Olga UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

*"El momento más importante del proceso histórico en los últimos cien años para mi es el terrorismo y la **dictadura de Fujimori** el por qué elegí este tema es por qué es el más contemporáneo para mi persona y también por qué estos hechos siguen sonando en nuestros tiempos sin solución (juicio de Fujimori)." [Lorenzo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Olga incluye en su representación de Fujimori a Vladimiro Montesinos, el asesor que corrompía funcionarios, periodistas, medios de comunicación, políticos opositores, entre otros, y orquestaba las reelecciones, a la vez que se presume se beneficiaba de la venta de las empresas públicas. La alusión a Montesinos también figura en otros participantes y junto con Fujimori simbolizan el mayor nivel de corrupción en el Perú.

En el caso de Luz, a la corrupción se suman la dictadura y las consecuencias económicas del neoliberalismo practicado por el gobierno de Fujimori:

*"Sobre la década [sic] de los 90'es decir el gobierno de **Alberto Fujimori** y lo que significó su gobierno en sí, la **corrupción desmedida** y sobre todo la implantación de **capitales**, y una **economía y política** [sic] **neoliberal** que trajo como **consecuencia una gran crisis social**, pues acabo, con los derechos laborales, e inicio [sic] **la venta indiscriminada de empresas nacionales** en manos de **inversiones privadas** haciendo que nuestro país sea mas [sic] exportador primario y de servicios pues no complemento y no reforzó [sic] **la industria Peruana** en la década de los 90'." [Luz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Para Luz Fujimori es el personaje que implanta el neoliberalismo cuyas consecuencias son una crisis social, la pérdida de derechos laborales y la venta de empresas que perjudicarían a la economía nacional. Plantea como problema que el Perú sea un país "exportador primario y de servicios" y la falta de apoyo a una industria nacional peruana.

Luz continúa señalando:

*"En el sector Social se aplico [sic] **medidas populistas** como el comedor y el vaso de leche permitiendo que **la población sea cada más dependiente a este tipos de medidas** que no trae nada beneficio a nuestro país, más bien*

radica en la limosneria de una población que posee todos los recursos necesarios para obtener un mayor desarrollo. [Luz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Su representación sobre los sectores populares son seducidos por medidas populistas que no son beneficiosas; coincide con lo propuestos por otros estudiantes como Juan, tal como se ha visto. Asimismo, deja sentada la desigualdad existente en el país, que es también una representación de muchos participantes, como se analizó en el caso del CAI.

Finalmente, la corrupción y la figura de Vladimiro Montesinos expresada en los videos que grabó de los funcionarios que corrompía o “vladivideos” son también elementos en la representación del personaje de Alberto Fujimori. Dice Luz:

“Durante el gobierno no se vio muchas medidas aplicadas, sino se puso en duda la democracia, pues la difusión de los vladivideos, no hizo ver la cruda realidad la “Corrupción” de autoridades que manejan nuestro país, y como ellos influencia en el desarrollo histórico del Perú. La Historia del 90’ hoy se ve más reflejada que nunca en la situación política importante y con miras a las elecciones presidenciales del 2015, solo posee un objetivo central, de manejar y obtener el control de un partido político que tanto hizo daño en el desarrollo integral del Perú.” [Luz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Para ella el gobierno de Fujimori cuestionó la democracia. Luz relaciona estos hechos del pasado con el presente, con la existencia de un partido político fujimorista en el proceso electoral peruano y con el futuro, ya que este partido, calificado como dañino para el Perú, podría tener nuevamente el control político.

Otro gobernante central en estas narraciones y en las explicaciones que elaboran los estudiantes para referirse a los últimos cien años es Juan Velasco Alvarado, quien asumió la presidencia liderando un golpe de estado de las Fuerzas Armadas en 1968. En ninguna narración ni explicación, Velasco aparece o es mencionado como un dictador. Por lo tanto, pese a no ser un presidente electo, no es representado como un dictador. Por el contrario, es presentado como un transformador y/o un liberador del oprimido, tal como se hacía evidente desde las primeras referencias de los y las estudiantes a este personaje en el Instrumento 1. Allí se indicaba al referirse a Velasco:

“... buscaba que el campesino no sea más personajes de abusos, explotaciones.” [Carmen UNSCH-I1]

"... con él se da lo que es la reforma agraria, gobierno (patriota) sin beneficio a los grandes burgueses." [William UNSCH-I-1]

"Fue (como un servidor el peruano). Velasco fue realmente que siente por su pueblo." [Carlos UNSCH-I-1]

"Quería revertir las cosas del pasado y la reforma agraria." [Ronel UNSCH-I1]

En las entrevistas, también aparece Velasco como una figura distinta de los otros presidentes. No es asociado con la corrupción y es entendido como alguien que pretendió hacer una revolución, pero solo logró realizar reformas que con todo son entendidas como positivas y valiosas, especialmente desde un discurso nacionalista. Un ejemplo es la opinión de Luz:

"... Velasco porque en ese tiempo fue un gran cambio [...] él trato de hacer una revolución, pero fue una reforma. Pero yo creo que fue un paso importante porque comenzó a revalorarse otra vez el nacionalismo, trató de expropiar empresas [...] pero no estaba bien planificado [...] todo se perdió. Y desde ahí ya comienza la corrupción [...] se creía en Velasco y ahora se creía en Ollanta Humala [...] pero de nuevo cayó en la corrupción..." [Luz UNMSM-I3]

Frente a un país cuyo principal problema es la corrupción que está asociada con los distintos presidentes, Velasco constituye la excepción. Él es identificado con un cambio que implica una propuesta nacionalista y la lucha a favor del campesino, los oprimidos y los sectores populares. Se le representa como un defensor de la reivindicación del indígena y del pueblo, y como un patriota al servicio del Perú.

En las narraciones, Velasco es el gobernante reformista o revolucionario que busca cambiar la situación de injusticia que reina en el Perú. Las explicaciones más escuetas lo describen así:

*"...sería en los años 60 que la estabilidad política, económica y social iba a sufrir un gran cambio debido al gran golpe de estado por parte del **General Juan Velasco Alvarado**, quien **aplicará grandes reformas** como el Agrario, vial, etc."* [Laura UNMSM -I2] [Las negritas son mías]

Para Laura este presidente representa un "gran cambio" y "grandes reformas", aunque no entra en detalles en su explicación. Ella profundiza cuando explica por qué trataría el tema y señala:

*"Como todos sabemos que actualmente **Perú vive de una economía dependiente**, es decir **empresas extranjeras han abordado el país dejando de lado a las empresas peruanas**. Este modelo de mercado siempre estuvo presente durante la historia del Perú [sic].*

*Entonces a los alumnos esto es lo que los rodea día [sic] a día [sic] y entonces es muy necesario darlos a conocer a los alumnos que **este fenómeno depende del estado peruano**, es el quien regulariza la apertura o cierre [sic] de las empresas, y **como ejemplo del cierre [sic] de las empresas del estado** [...] el gobierno de Juan **Velasco** [sic] Alvarado quien aplica **las medidas necesarias que reformarían el sistema político y económico del país** [sic].*

*Otra razón [sic] [...] darlos a conocer a los alumnos sobre las formas o medios por los cuales se puede llegar a ser presidente **una por votaciones generales y la otra por golpe de estado** y como ejemplo de la segunda forma sería el golpe de Estado de J.V Alvarado." [Laura UNMSM I-2] [Las negritas son mías]*

Para Laura tratar el tema se justifica por dos razones. Primero por la necesidad de mostrar a los y las estudiantes la importancia de las empresas peruanas, especialmente en manos del Estado. En ese sentido, la estatización de empresas extranjeras del gobierno de Velasco es entendida como positiva y, por eso, lo toma como un modelo de gobierno nacionalista por el cual optar. Segundo, porque es un ejemplo de cómo acceder a la presidencia por golpe de estado. En cierta forma, se está naturalizando y aceptando el golpe de estado como un mecanismo de acceso al poder tan válido como las elecciones. En la representación de Laura, Velasco da un golpe de estado, pero este hecho no es cuestionable en la medida que hace reformas que buscan transformar la economía, rompiendo con la dependencia y promoviendo las inversiones nacionales aunque sean estatales.

La dependencia del Perú de capitales extranjeros es visto por un grupo de estudiantes como un problema del país; este en el pasado, solo fue afrontado por Velasco. Por el

contrario, con Fujimori se habría producido un retroceso, porque muchas de las empresas públicas creadas con Velasco fueron privatizadas. Por ello, encontramos que este es representado como el protector de los intereses económicos nacionales. Dos ejemplos más son las narraciones de Edson e Inés. Edson señala:

*"Sobre la **expropiación de la IPC**⁸⁶, llevada a cabo por Velasco Alvarado, escogi [sic] esta situación porque esta se inicia con el Contrato Grace, firmado por Andres [sic] A. Cáceres, a finales del siglo XIX, y marcar el rumbo de la economía de nuestro país, entregando nuestros recursos al capitalismo ingles [sic] enmarcado en una serie de hechos de corrupción, de parte de un gobierno entregista [sic] de espaldas a la situación social de las grandes mayorías, que sin embargo empiezan a formar sindicatos, este entreguismo va a llegar a su fin Tras el Escándalo de la Pág. 11 producido en el gobierno de Belaunde [sic], lo que va a ocasionar su derrocamiento y la nacionalización de empresas, preocupandose [sic] además de armar el ejército peruano."* [Edson UNMSM-I2]

Para Edson Velasco es lo contrario al "entreguismo" al capital extranjero. Velasco representa los intereses nacionales y la preocupación por las mayorías del país.

Inés plantea una representación muy similar. Ella señala:

*"La **nacionalización de las empresas sin debida planificación** trajo como consecuencia una fuga de inversión extranjera, el mal manejo administrativo terminó haciendo de dicha medida lo peor."* [Inés UNMSM-I2]

Inés reconoce dos errores en la nacionalización de las empresas: la fuga de capitales y los problemas en el manejo administrativo.

En los extractos de las narraciones de Laura, Inés y Edson, Velasco es un personaje que interactúa con las empresas extranjeras, que son entendidas como negativas para el país, y las erradica. Esto abre la oportunidad de un cambio económico que implica

⁸⁶ La IPC es la *International Petroleum Company*, compañía norteamericana que explotó los yacimientos petroleros en la costa norte peruana. Estos yacimientos originalmente estuvieron en manos de la *London Pacific*, empresa británica que trasladó sus derechos a la IPC en 1914 hasta 1968 en que fue estatizada por el gobierno de Velasco Alvarado a los pocos días de dar el golpe de estado.

proteger los intereses nacionales y romper con la dependencia que en esta interpretación del pasado constituye uno de los mayores problemas de la economía peruana. Intentar acabar con la dependencia resulta incluso más importante que respetar los procesos electorales y los periodos de gobierno de los presidentes electos.

Inés también incluye la idea de la identidad:

"El golpe de estado y las fuerzas armadas de Velasco Alvarado es un punto importante ya que fue el primer gobierno en sentar las bases de una Reforma de tipo Nacionalista. Fue un hecho importante porque se trato [sic] de unir a la población sobre todo campesina y sobre todo revalorar la identidad cultural "indígena" [sic], busca la integración, solo que no pudo culminar por intereses político-economico-social [sic], es un tema muy discutido y controversial." [Inés UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

Inés resalta el nacionalismo de Velasco, y lo vincula con la identidad cultural indígena y con la situación del campesino. Para ella Velasco es una figura que promueve la unidad, la identidad y encarna el nacionalismo. Cuestiona el fracaso de la propuesta "velasquista" por la intervención de intereses que no precisa.

Velasco es también quien se preocupa por los sectores marginados en el Perú. El gobernante representa la lucha nacionalista y por los sectores oprimidos encarnados en la población indígena andina y los campesinos. Diversos extractos de las explicaciones previamente citados del cuestionario dan cuenta de esta representación, como ejemplo la de Felipe:

"... fue el único presidente quien demostró cariño hacia los campesinos..."
[Felipe UNSCH-I1]

Igualmente, en las entrevistas, se plantea la relación entre Velasco y los campesinos, tal como lo hace Tania:

"Velasco porque [...] va a abordar el problema social en ese momento que es el problema de la tierra, que es un problema que viene hace años, pero en este momento como que le va a dar una solución errada, pero va también a abordar lo que es el pensamiento del peruano en ese momento, de la lucha

de clases, el problema social más que nada por la tierra, el gamonalismo, los rezagos que están desde la aristocracia." [Tania UNMSM-I3]

Tania lo relaciona con la entrega de tierras en la Reforma Agraria y el fin del gamonalismo⁸⁷, pero también lo relaciona con la lucha de clases vinculada al Perú.

Juan, Liz e Inés relacionan en sus narraciones a Velasco y su Reforma Agraria con el beneficio de los sectores campesinos indígenas:

"La reforma agraria de Velasco es la que le dio al indígena el vital recurso para transformar el país [...] conquista salió del cuartel." [Juan UNSCH-I2]
[Las negritas son mías]

"Otros hechos es el gobierno militar de Velasco Alvarado, la reforma agraria, que fue de alguna manera un beneficio para el sector del campesinado, pero no tubo [sic] uno bueno planificación..." [Liz UNMSM-I2]
[Las negritas son mías]

"La Reforma Agraria, impulsada por Velasco, que tuvo un fin [sic] de desarrollo nacional, pero las medidas para lograr dicho desarrollo no aseguraron el logro. [...]"

Se trató de valorar al campesino de la sierra dándoles tierra para que la produzcan, pero la falta de tecnología para la producción agrícola no benefició la medida..." [Inés UNMSM-I2]
[Las negritas son mías]

Inés y Liz reconocen que las reformas de Velasco tuvieron problemas, sea por falta de planificación o de tecnología. Velasco es el personaje que da a los sectores campesinos indígenas la tierra. Los campesinos o los indígenas como

⁸⁷ Por gamonalismo se entiende un sistema que se dio en las haciendas de la sierra peruana desde el siglo XIX. En este, el gamonal ejercía poder y control sobre la población campesina fuera del alcance de las instituciones del Estado. El sistema facilitaba la explotación de la población indígena en base a relaciones de subordinación y servidumbre que han sido comparadas por diversos historiadores peruanos con la servidumbre feudal. Muchos gamonales eran mestizos y se manejaban con fluidez en las costumbres tradicionales andinas. Este sistema se destruyó con la Reforma Agraria de Velasco. Sobre el tema puede revisarse Flores Galindo, A y Burga M. (1991) Apogeo y Crisis de la República Aristocrática. Lima: Rikchay; De La Cadena, M. (2004) Indígenas y mestizos. Raza y cultura en el Cusco. Lima : IEP

cuasipersonajes no parecen tener mayor acción. Son presentados en la relación con Velasco de una manera pasiva.

Sin embargo, hay otras narraciones que dan mayor agencia a los grupos sociales. Un ejemplo importante es lo planteado por Isaías en la entrevista, pues concretamente resalta el hecho de que la Reforma Agraria de Velasco es parte de un proceso en el que el movimiento campesino fue un protagonista y no un hecho que nace de dicho gobierno. Isaías señala al referirse a cómo los estudiantes entienden la aplicación de la Reforma Agraria:

"... ellos solamente ven [...] la forma legal, cómo se dio la reforma y todo eso, pero no ven [...] cómo comenzó la lucha por la reforma [...] en el Cusco, la Convención, en esos lugares. Después de eso el gobierno de Velasco, prácticamente, solamente legaliza [la reforma porque] ya antes las luchas de los campesinos por las tierras [se daban] no tuvo otra alternativa que emitir la reforma agraria como una salida política [...] a veces solamente se ve la parte de Velasco Alvarado, del que dio la reforma, pero no se vio cómo comenzó, o sea, quiénes son los actores principales que comenzaron a luchar por la reforma agraria..." [Isaías UNMSM-I3]. [Las negritas son nuestras]

En esta representación, son los campesinos los que luchan por sus tierras y el gobierno se limita a dar las normas necesarias para ejecutar la Reforma Agraria. La Reforma no es un acto por voluntad del Gobierno, lo cual deja claro cuando indica: *"no tuvo otra alternativa que emitir la reforma agraria como una salida política"*.

Observamos que para un grupo importante de estudiantes, el personaje de Velasco representa la lucha nacionalista y por los sectores oprimidos encarnados en la población indígena andina y en los campesinos. En esta representación, con excepción de Isaías, las mejoras en la situación del campesino son consecuencia de las acciones de Velasco. Por esta razón, para muchos de los futuros docentes Velasco simboliza un intento por transformar la historia nacional al tratar de eliminar la injusticia con los sectores campesinos e indígenas y de construir una economía independiente del capital extranjero.

7.2.3 Grupos socioeconómicos e intereses internacionales.

En las narraciones, se identifican cuasipersonajes como son hacendado o terrateniente, campesino, indígena (que es usado muchas veces como sinónimo de campesino), burguesía, oligarquía, obrero o proletariado y pueblo.

Desde el cuestionario (Instrumento 1), el campesino y el indígena aparecían representados como sectores discriminados y con poco reconocimiento social. Inés señalaba refiriéndose al gobierno de Velasco:

"Porque se dio una revalorización al indígena al campesino creyendo más en el [sic] y promoviendo su progreso devolviéndoles [sic] la tierra que le fueron arrebatadas por los hacendados." [Inés UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

La representación de Inés plantea a los indígenas y campesinos como víctimas de los hacendados que los despojan de sus tierras y como sectores sociales poco valorados en el país. Esta misma representación aparece en su narración (Instrumento 2) al referirse al gobierno de Velasco, donde señala, como ya se vio que *"Se trató de valorar al campesino de la sierra dándoles tierra"* [Inés UNMSM-I2].

La representación del hacendado o terrateniente como explotador del campesinado figura en otros estudiantes:

"... los grandes terratenientes explotan a la clase popular, el pueblo muere por la tierra porque les da el alimento para satisfacer sus necesidades. Los hacendados explotadores enriquecen sus necesidades mientras el pueblo marginados tildados de cholos e indios no tienen acceso a ser terratenientes sino ser trabajadores eternos para el señor feudal." [Felipe UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

"Los grandes terratenientes abusaban de los campesinos, se aprovechaban de su dignidad, de su pobreza, de su trabajo, etc. Es por eso que los campesinos se levantaron y reclamaron sus derechos..." [Pedro UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

En estas narraciones, el hacendado es el cuasipersonaje explotador que se enriquece del trabajo campesino y abusa de él. Al mismo tiempo, el campesino es un cuasipersonaje pobre, pero trabajador y digno, que es víctima del personaje que

posee ilegítimamente la tierra. Esa ilegitimidad se expresa en la necesidad de ser “devuelta” al campesino. Finalmente, se protestan y reclaman sus legítimos derechos. La relación entre ambos cuasipersonaje puede entenderse en la dinámica de la lucha de clases. Incluso, como se comentó al analizar el personaje de Velasco, en muchos casos, se resta importancia al campesino, tal como reclamaba Isaías: “... no ven [...] cómo comenzó la lucha por la reforma [...] en el Cusco, la Convención [...] ya antes las luchas de los campesinos por las [Isaías UNMSM-I3].

En la narración de Felipe, se utilizan los términos el pueblo o *la clase popular* para referirse a los campesinos o trabajadores para el hacendado. Felipe establece una continuidad con el presente, pues señala a continuación:

" Es una realidad que pesa en estos tiempos el neoliberalismo y la globalización amenazan a la población." [Felipe UNSCH-I2]

No deja claro cuál es el vínculo entre los hacendados o señores feudales con el neoliberalismo. Pero se puede interpretar que percibe una situación donde ciertos sectores con poder constituyen una amenaza para los intereses de los sectores populares del país.

Otro cuasipersonaje importante en las narraciones es el proletariado, es decir, la clase obrera, los trabajadores. Así lo muestran las narraciones de Toño y Liz:

*"Bueno les contaré que el evento más importante desde mi concepción personal es **la aparición del proletariado** en la época de 1905 ya que ello conllevó **un cambio drástico a nivel social, económico y político en la vida de los peruanos**, a nivel social la masificación de trabajadores asalariados trajo con ellos la aparición de **huelgas y protestas que conllevan a mejorar las condiciones laborales** que ellos desarrollaban por parte del estado, aspecto a nivel económico el desarrollo de **la urbanización generó cambios distintos dentro de las ciudades**, por ejemplo el aumento general de **migraciones del campo a la ciudad**, es importante también [sic] observar los cambios continuos dentro de los centros de estudio como las **revoluciones en universidades a nivel de Latinoamérica** y la **constante evolución de las carreras dentro de ellas**, la aparición del proletariado también trajo consigo **nuevas ideologías en contraposición con el imperialismo** son el caso de la*

polémica entre Mariategui y Haya de la Torre y las posturas que el Perú debería [sic] tomar en su momento." [Toño UNMSM-I2]

“Los hechos mas [sic] importantes a inicio del Siglo XX fueron los leyes que se dieron en favor del trabajador, esto a raíz de los hechos sucedidos como las huelgas, de los trabajadores de la Textil de vitarte y los estibadores del callao que buscaron las ocho horas de trabajo [...]. [Liz UNMSM-I2]

En las narraciones, los obreros, los trabajadores o el proletariado comparten con los campesinos la situación de “explotados”, como señala Hugo al decir: “... *se da explotación a los campesinos y obreros, conllevando a grandes convulsiones sociales...*” [Hugo UNMS-I2]. Sin embargo, su situación es distinta a la de los campesinos. Primero, se encuentran en el marco urbano, por lo que no son descritos como indígenas. Además, su presencia y acciones traen consecuencias en las ciudades como cambios en: “... *la urbanización [...] dentro de las ciudades, por [...] el aumento general de migraciones del campo a la ciudad*” [Toño UNMSM-I2].

En segundo lugar, quienes los explotan son la burguesía o la oligarquía. Ambos conceptos son usados como sinónimos o sin mayores distinciones, pese a que desde la historiografía sí hay diferencias en el uso de ambos términos. En todo caso, describen a un sector lejano de la actividad agraria y con vínculos con el capital extranjero y con los distintos gobiernos a excepción del de Velasco.

Finalmente, los obreros son más activos en la búsqueda de sus derechos. Como indica Toño, emplean “... *huelgas y protestas...*” y estas generan una presión que lleva a “... *a mejorar las condiciones laborales...*” o a “...*los leyes que se dieron en favor del trabajador...*” según Liz. Estos reclamos incomodan a la burguesía y a los distintos gobiernos que se identifican con este sector oligarca o burgués, pero tienen que ceder.

Como apreciamos, se le atribuye mayor agencia al obrero, mayor capacidad de acción. Es decir, son cuasipersonajes que interactúan con la burguesía o la oligarquía y el Gobierno y logran, como consecuencia, que sus demandas sean escuchadas. Podríamos decir que crean un contexto de incomodidad, que es la causa de la

transformación de su situación laboral para mejorar. Desde esta perspectiva, las fuerzas sociales tienen una mayor capacidad para transformar la realidad.

Por otra parte, Hugo presenta una representación de la burguesía en la historia del país que se inicia en la independencia:

“En la historia del Perú en general, a partir de la independencia, se pueden ver épocas de bonanza y prosperidad económica, que si bien pudo ser aprovechado por la burguesía peruana para la transformación económica de corte industrial en el país, esta no se dio. En el siglo XX en el Perú se puede ver una economía basada en la agroexportación y en la venta de materias primas, realizada por esta oligarquía que tuvo el control del estado por un buen tiempo el partido civil; se puede ver un periodo conocido como la República Aristocrática... [Hugo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

En esta representación, la burguesía sería la responsable de haber perdido una serie de oportunidades de desarrollo e industrialización en el Perú. En lugar de optar por el desarrollo, prefieren la agroexportación y la venta de materias primas. Para Hugo *burguesía y oligarquía* funcionan como términos equivalentes para definir a la clase urbana rica y poderosa que tiene el control de la economía del Perú. Este sector social, además, habría tenido el control político de la primera década del siglo XX gracias al Partido Civil.

Liz también menciona a la pequeña burguesía como un cuasipersonaje dentro de la economía semifeudal:

"A inicio del Siglo XX el Perú se encontraba inmerso en una economía Semifeudal y con una clase de la pequeña burguesía intermediaria, es decir, la producción en las grandes haciendas azucareras y algodoneras básicamente del norte y en el Sur chico en menor cantidad[...]" [Liz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

En este texto, la pequeña burguesía está relacionada con la producción de azúcar y algodón, y viene a representar al sector que se beneficia económicamente de la agroexportación.

El poder de la burguesía en la historia del siglo XX no se limita solo a la República Aristocrática (1899-1919), sino que otros participantes ven una continuidad de este grupo en el poder. Consideran que la burguesía sigue siendo quien controla la política del país y no la identifican solo con el civilismo. Por ejemplo, Felipe indica:

*“...la **Burguesía sigue dominando nuestro pueblo** y hace tiempo que queremos **librarnos** pero es imposible porque **ellos son los padres y nosotros solo colonias**.”* [Felipe UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

En este texto, se menciona la figura del "padre" y las "colonias", lo cual podría simbolizar la herencia colonial española y la continuidad del poder en manos criollas, entendiendo que los criollos son los descendientes directos de los españoles. Esta perspectiva mantiene una interpretación del proceso histórico que no reconoce los cambios sociales, económicos, políticos y culturales ocurridos en el país, como la migración y el crecimiento de muchos sectores que, en el presente, sería difícil identificarlos con los criollos de la época virreinal o de los primeros años del siglo XIX. El cambio y las permanencias en el proceso histórico no se distinguen con claridad.

Felipe continúa su explicación y propone la necesidad de una revolución. Señala que la historia debe servir para:

*"Inscentivar [sic] a los educandos que **no hayga** [sic] **las clases sociales**, este es un problema en las zonas urbanas a zonas rurales marginales.
A mi parecer está situación nunca va ser acabado a menos que haiga [sic] una **revolución para cambiar las cosas**.”* [Felipe UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Felipe reclama un cambio, pero entiende que la única posibilidad sería una revolución. Se trata de una revolución que se identifica con el marxismo y el fin de las clases sociales. La necesidad de una revolución para transformar la situación de desigualdad no es exclusiva de Felipe, sino que es compartida por distintos estudiantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga y expresada en los tres instrumentos. Por ejemplo, en el cuestionario Norberto menciona:

“Bueno yo creo que lo dijo porque había mucha desigualdad de clases y nada se resolvía sin revoluciones hasta ahora.” [Norberto UNSCH-I]

Entre los cuasipersonajes, Chile ocupa un papel importante para algunos de los estudiantes. Juan presenta el tema de la pérdida del territorio peruano y expresa una actitud agresiva en relación con el tema, como ya vimos, pues alude a Chile al referirse al fallo de La Haya:

".... [Leguía] *este hombre regalo [sic] a sola firma los territorios a todos los paises (vecinos). Es un deber recuperarlo con las armas y no lloriqueando ante la haya [sic]. [...]*

El evento más importante es la extranjerización, chilenización y en la actualidad, el desarme del ejército peruano y la corrupción." [Juan UNSCH-I2]

El haber recurrido al Tribunal de La Haya para Juan constituye un acto cobarde. Para él las armas y el enfrentamiento bélico son los mecanismos válidos para recuperar aquellos territorios que considera deben reclamarse.

Ofelia centra su narración en el fallo de la Corte Internacional de La Haya y lo vincula con los resentimientos que dejó la Guerra del Pacífico en Perú y Bolivia. Ella señala:

*"El evento más importante en la actualidad es referente a **la delimitación marítima que poseemos actualmente, decidida por la corte Internacional de la Haya.***

*Lo cual ha sido durante años **un tema muy delicado** ya sea por **las diferencias y resentimientos que han provocado** durante tantos años entre estos territorios (**Chile - Perú**) que incluso arrastró a Bolivia por su pérdida de acceso al mar. Fiel reflejo de ellos, como es la educación en esos países en como desde niños **se nos enseña a vivir con ese resentimiento o sentimiento antichileno**, y en el caso de los Bolivianos antiperuano, ya que nos acusa de ser los culpables de su pérdida de acceso al mar..."* [Ofelia UNMSM-I2] [Las negritas son más]

Como observamos, Ofelia plantea que se trata de un tema "delicado" por "**las diferencias y resentimientos que han provocado**". Para Ofelia el problema radica en

la enseñanza de la historia que enfatiza el odio a Chile en el Perú y a Perú en Bolivia. No se trata en este caso de una perspectiva nacionalista.

En el caso de Ofelia, Chile no es presentado como un protagonista que arrebató territorios, sino que se mencionan las diferencias que llevaron a la pérdida del mar en Bolivia. Sin embargo, como vimos al analizar los temas señalados como importantes en el presente y en el futuro en el Instrumento 1; para algunos participantes uno de los hechos más importantes de los últimos cien años era el retorno de Tacna al Perú. Al pedirles que expliquen por qué lo consideraban un hecho importante, Chile aparece como un cuasipersonaje que mantiene cautivos territorios peruanos. Por ejemplo, se dice:

*"La reincorporación de Tacna, significó el regreso de una parte de nuestro territorio, lo cual tuvo un impacto mas [sic] que todo nacionalista en ese espacio **arrebataado luego de la guerra con Chile.**"* [HUGO UNMSM-I1]
[Las negritas son más]

*"Recuperación de Tacna, **recuperamos nuestro territorio que nos robaron** y lo cual por derecho lo hemos recuperado es un orgullo que ahora esté con nosotros."* [Lorenzo UNMSM-I1] [Las negritas son más]

*"Tacna, hecho heroico de resistencia **al invasor chileno.**"* [Edson UNMSM-I1] [Las negritas son más]

*"Sobre la incorporación de Tacna, se debe a un sentido de **patriotismo** y de victoria ante un pueblo que siempre vivió en la derrota y que gracias a ello tuvo una alegría en el país"* [César UNMSM-I1] [Las negritas son más]

*"Reincorporación de Tacna al territorio peruano, porque hoy forma un departamento más en la división política del Perú además; porque al ser un departamento puente **permite el ingreso y salida de exportaciones.**"* [Laura UNMSM-I1] [Las negritas son más]

En la representación de Lorenzo, Chile robó una parte del territorio peruano y, en la de Edson, se trata de un invasor. Hugo y César reconocen el impacto del retorno de Tacna para el primero abona al espíritu nacionalista peruano, mientras el segundo

habla de patriotismo. Laura agrega los beneficios económicos de la recuperación del territorio, pues considera el tema comercial.

En la Universidad San Cristóbal de Huamanga, la representación de Chile es claramente la de un enemigo y se trata de recuperar todos los territorios perdidos en la Guerra del Pacífico. Javier plantea el tema de la recuperación al señalar que hubiese sido bueno recuperar también los otros dos territorios perdidos en la Guerra del Pacífico:

"... la recuperación de Tacna al territorio peruano, hubiera sido bueno si Arica y Tarapacá se hubiera recuperado." [Javier UNSCH-I1]

Juan señala en la misma línea:

*"... Por la chilenezación del Perú. El deber es recuperar todos los territorios (Arica – Tarapacá). [...] Ante tanta traición y entreguismo necesitamos una **revolución, nacionalizar todas nuestras empresas extranjerizadas, chilenezadas, amparados por los bladigenerales y sus fusiles que defienden los intereses de los grandes acaparadores del dinero y la riqueza. No olvido, ni olvidaré lo de Chile. Un día habrá un tiempo donde ocuparemos hasta Arica. Mi deber como soldado de armas es aniquilar a Chile.**"* [Juan UNSCH-I1] [Las negritas son mías]

Como vemos, Juan mantiene tanto en la narración como en el cuestionario una actitud de rechazo a Chile, a la inversión de empresas chilenas en el país, un interés por recuperar todos los territorios perdidos en la guerra y una actitud belicista. En esta representación, Chile es claramente un enemigo que se apropia de los territorios y las riquezas del Perú. Esto es posible por la acción de aquellos que son identificados con la corrupción como los "bladigenerales" ("vladigenerales"), militares asociados al régimen de Fujimori y a su asesor Montesinos.

En algunos relatos, el Perú es visto como un país que no aprovecha sus riquezas, las cuales son explotadas por Chile y por EE.UU. Este es un cuasipersonaje que se apropia de las riquezas peruanas gracias a sus alianzas con los gobiernos; la única excepción es el gobierno de Velasco. Esta representación se expresa en la narración de Juan, que ya hemos analizado en relación con la dictadura, pues señala: *"... al tiempos de Leguía [...] comienza a convertirse el país en patio trasero de*

Washington o sea **la extranjerización** comenzo [sic] desde esos años. [Juan UNSCH-I2].

EE.UU como cuasipersonaje aparece también en relación con el Tratado de Libre Comercio (TLC), que es valorado tanto positiva como negativamente por los estudiantes. En el grupo de la UNMSM, diez mencionaron el TLC; de ellos, 6 con una perspectiva negativa y 4, positiva; en el caso de la UNSCH, 6 lo mencionan, 3 lo ven positivamente, mientras que los otros 3 negativamente. Aquellos que cuestionan el TLC, se refieren a su impacto negativo en el presente y en el futuro:

*“Libre comercio con **EEUU para mí no es un hecho positivo o que me guste propiamente lo coloco porque hasta ahora tenemos vinculación con ello y se siguen utilizando nuestros recursos a favor de otros.**”* [Lorenzo UNMSM-I1]

*“Este desarrollo económico no llega a todas las poblaciones y actualmente el Perú se encuentra en crisis. El Perú se encuentra en crisis debido a que el estado Peruano con la firma del TLC **concesiona grandes extensiones del territorio peruano, llevando a los peruanos a una gran crisis.*** [Jesús UNSCH-I1] [Las negritas son más]

*“[el TLC] significa la perduración, enlazamiento con Estados Unidos, a que sigamos siendo **dependientes de este país.**”* [Olga UNSCH-I1] [Las negritas son más]

*“La Firma del tratado de Libre Comercio con Estados Unidos es un hecho que **afecta y afectará a nuestro país** , en lo económico y social, ya que todavía **somos un país semicolonial y dependiente tanto en lo económico y la influencia en lo cultural**”* [Luz UNMSM-I1] [Las negritas son más]

En estos textos, EE.UU es un cuasipersonaje que se apropia de los recursos naturales y el territorio peruano, lo cual implica que estos no se empleen en beneficio de los peruanos o el pueblo, sino de EE.UU. Este tipo de explicaciones mantiene la teoría de la dependencia del Perú en relación con los EE.UU.

Sin embargo, para otro grupo reducido de futuros maestros el TLC tiene un sentido positivo. Hugo indica cuando evalúa su impacto en el presente:

*“... con la captura de Abimael Guzmán se dio un gran golpe a Sendero Luminoso; generando con ello un proceso de estabilidad en nuestro país, conllevando a que regresen las inversiones nuevamente, aperturandose [sic] ese **gran acceso al mercado internacional con la firma del TLC.** [Hugo UNMSM-I1] [Las negritas son mías]*

Luego, vuelve a mencionar el impacto del TLC con miras al futuro y explica:

*“La firma del TLC con Estados Unidos fue **el inicio de los grandes vínculos comerciales que el Perú ha empezado a tener con el mercado internacional,** esto ha permitido una **mejora** significativa en los productos para la **exportación,** generándose mayores ingresos...”.*
[Hugo UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

Hugo entiende la relación comercial con EE.UU como positiva en la medida en que favorece las exportaciones peruanas y considera que esos beneficios se extenderán también a futuro. En la misma línea de encontrar beneficios a futuro en la firma del TLC, se encuentran Tania, Ernesto y Laura, quienes señalan:

*“Firma de Tratado de Libre comercio con EEUU, lo he escogido ya que ha [sic] futuro tendrá una repercusión positiva para la economía peruana, porque **permitirá las exportaciones** libre lo cual será favorable [...]”* [Laura UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

“El TLC permitirá el desarrollo del país debido al comercio, pero también afectará a ciertas poblaciones.” [Ernesto UNSCH-I1]

*“La firma del TLC es un acuerdo en la cual el Perú intenta sobresalir y desarrollarse económicamente y para ello **necesita la protección de una potencia como Estados Unidos.**”* [Tania UNMSM-I1] [Las negritas son mías]

Tania plantea que el Perú necesita de EE.UU como protector, y le otorga, así, al cuasipersonaje de EE.UU el papel de proteger al Perú, ya que este se presenta como un país débil económicamente. Ernesto reconoce los beneficios comerciales, pero

deja abierta la puerta a un impacto negativo para ciertos grupos sin señalar cuáles ni en qué consistiría dicho impacto.

7.2.4 Antepasados.

En el caso de tres participantes de la UNSCH, los incas y los wari aparecen como cuasipersonajes. Estos representan la identidad que incluye a los antepasados en general.

Pablo plantea sobre los incas:

*“... en la época incaica había tres reglas fundamentales que era: el amasua, ama llulla y ama quella y esto **los incas respetan** porque en esa época era castigado aquel que robaba, mentía y aquel que era ocioso [Pablo UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

El cuasipersonaje de los incas se comporta como un antepasado que respeta aquello que es considerado positivo. Constituye un cuasipersonaje con una actuación modelo en tanto valores, costumbres, conocimientos y desarrollo tecnológico.

*“Porque los incas **nos dejaron una buena cultura, costumbres, valores y tenían un alto grado de conocimiento** digo esto ya que ellos sin haber tenido la tecnología a la mano dominaron perfectamente la geometría, la física la astronomía, entre otros por estos dominios que ellos tenían es que hasta nuestros días vemos lo **que dejaron como es la ciudadela de Machu Picchu, Vilcas huaman**.[...] **nos dejaron una lengua** que es el quechua y hoy en día se va perdiendo porque las personas se avergüenzan hablando en vez de cultivarlo y enseñarlo a nuestro hijos, alumnos” [Pablo UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

Es una relación entre dos cuasipersonajes: los incas y un “nosotros” que representa a los peruanos que se consideran descendientes de ellos. No parece ser un “nosotros” que abarque a toda la población, sino más bien a los quechua hablantes (“...*nos dejaron una lengua...*”), a las poblaciones andinas, pero que excluye a los sectores criollos o que no conocen el quechua. El rol de los incas como cuasipersonaje es el de un antepasado modelo que la sociedad andina actual debería imitar.

Luis, al proponer el caso de los wari, introduce otro cuasipersonaje.

“... wari también fue un **imperio** si como de los incas o el tawantinsuyo, también se puede que el wari a [sic] cambios [sic] de los otros estados regionales, locales **estaba en una cima mas** [sic] **alta**.

*El imperio wari es el único estado que alcanzo [sic] **invasión de varios territorios en el país** tanto para el norte, sur.*

También desarrollaron [...] los urbanismos en la cual la cultura wari sobresale más debido a que en este se desarrollo [sic] la urbanización...”

[Luis UNSCH-I2] [Las negritas son más]

Wari es un cuasipersonaje que alcanza lo que Luis entiende como el más alto grado de desarrollo, un imperio. Esto implica que se trata de un cuasipersonaje conquistador, que se expande por el territorio de lo que hoy es el Perú. Los wari, además, lograrían un alto nivel de desarrollo que se evidencia en la urbanización.

Nuevamente, se trata de una relación entre un grupo de peruanos, en este caso los ayacuchanos, y un antepasado que se convierte en un modelo sujeto de admiración.

“...tenemos que analizar lo profundo **a nuestros antepasados**. Para conocer mejor el futuro ya que hay un dicho “primero tienes que conocer el pasado para conocer mejor el futuro” también es interesante tratar esta tema ya que wari fue un imperio valga la redundancia, osea [sic] tiene una semejanza a los imperio de los incas que es el tawantinsuyo [sic]...”[Luis UNSCH-I2]

[Las negritas son más]

En la narración de Elisa, también aparecen las civilizaciones prehispánicas andinas como cuasipersonaje y Bingham como un personaje que devela el rostro escondido de estas civilizaciones al descubrir Machu Picchu. Elisa narra:

“... el descubrimiento de Machu Picchu [...] ocurrido en 1911 por un grupo de pobladores peruanos y extranjeros dirigidos por Hiram Bingham, se mostraba **el otro rostro de nuestra nación**, diría el autóctono, ese que se ocultó por casi 300 años, que se negó. Se trata de **la grandeza de las civilizaciones prehispánicas, lo andino**; su forma de organización basado en el trabajo y la naturaleza...” [Elisa UNSCH-I2] [Las negritas son más]

Los pobladores andinos prehispánicos se presentan como cuasipersonajes que se organizaron a partir del trabajo y considerando la naturaleza. Así, Machu Picchu se convierte en la evidencia de ello.

Mientras para algunos futuros profesores Machu Picchu representa un ícono para el turismo y una serie de oportunidades económicas, tal como vimos cuando hicimos referencia a la importancia de los hechos en el futuro, para Elisa Hiram Bingham es un personaje que dirigió su descubrimiento. Este es representado como una revelación del “*rostro*” del Perú, es decir, un rostro andino e indígena asociado a lo incaico. Este rostro, además, habría permanecido oculto y negado; por lo tanto, habría una intención en no darlo a conocer.

7.3 CONCLUSIONES SOBRE CONCEPTOS, PERSONAJES Y CUASIPERSONAJES

En síntesis, la historia reciente del Perú está marcada por el terrorismo, la corrupción, la desigualdad y la injusticia para la gran mayoría de los y las estudiantes del profesorado de ambas universidades. Tanto en el cuestionario, como en las narraciones y las entrevistas se observa que tanto en la UNMSM como en la UNSCH, constituyen temas centrales el Conflicto Armado Interno, la corrupción y la crisis política.

En la UNSCH, la tradición prehispánica aparece como un tema importante, pese a no relacionarse con el periodo de los últimos cien años. Pero se emplea como un medio para cuestionar a los gobernantes y la situación de desigualdad del país. En el caso de la UNMSM el rol del capital extranjero, los problemas económicos y los gobiernos autoritarios adquieren mayor protagonismo.

Las diferencias entre los y las estudiantes de ambas casas de estudio reflejan su percepción del pasado a partir de su propio contexto. Mientras que la crisis económica, la corrupción y la pobreza reflejan problemas nacionales, otras representaciones recogen su propia situación. Las desigualdades económicas que caracterizan a Lima están muy presentes en las representaciones, pues frente al crecimiento de la riqueza de un sector, hay zonas de la ciudad en la que la pobreza extrema y la falta de acceso a servicios básicos son más que evidentes. Pese a la situación de pobreza de muchos participantes de Lima, ellos y ellas son más

optimistas respecto al futuro. Esta seguridad se expresa en términos de desarrollo económico.

En el caso de Ayacucho, se percibe un rechazo hacia los sectores criollos y costeños, pues se considera que han gozado y gozan de los beneficios del crecimiento económico. Por el contrario, la región ayacuchana mantiene índices de pobreza altos, no se beneficia del crecimiento y es entendida como una región abandonada. Observamos una demanda por mayor igualdad como un problema histórico, especialmente cuando se trata el tema de los sectores quechuahablantes del mundo rural, generalmente víctimas de la discriminación. Asimismo, hay un cuestionamiento sobre el uso de los recursos naturales, cuya explotación relacionan directamente con el capital extranjero. En esta interpretación del uso de los recursos naturales, estos son sobreexplotados y no generan beneficio alguno al país. Por ello, para ese grupo la identidad marcada por el pasado prehispánico como una época dorada es fundamental en su interpretación histórica.

Como personajes, Sendero Luminoso constituye un personaje central, al igual que los gobernantes. La representación de Sendero Luminoso varía, aunque siempre se destaca la violencia que causó. Sendero Luminoso puede ser entendido como un grupo que buscaba generar un cambio, pero que empleó métodos equivocados. De igual manera para otro sector, es un grupo violento causante de muchas muertes e inestabilidad. Los gobiernos se representan como corruptos e indiferentes a las necesidades de la mayoría de la población, siendo la excepción Velazco. Dentro de los gobernantes, los dos más simbólicos son Fujimori, que simboliza para la mayoría la corrupción y la dictadura, y Velazco, que representa a un presidente nacionalista e identificado con la población indígena y campesina.

Resultados y análisis

CAPÍTULO 8

INTERPRETACIÓN DE LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS Y SU POSIBLE INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA

En este capítulo, nos enfocaremos en analizar la interpretación que construyen los y las futuros(as) docentes sobre el proceso histórico de los últimos cien años, y cómo esta podría influir en su enseñanza. En una primera parte, presentamos los distintos tipos de narrativas identificadas. Organizamos las narraciones elaboradas por los y las futuros docentes, considerando la propuesta de Wertsch (2008) y el mensaje central (“*master narrative*”) expresado en estas narraciones para establecer categorías propias que se ajustaran mejor al tema de investigación. En cada tipo de narrativa analizamos las propuestas de la enseñanza de la historia reciente hechas por los y las estudiantes. Este análisis valora en qué medida hay coherencia entre las finalidades de la enseñanza de la historia y las propuestas de enseñanza esgrimidas.

El análisis de la representación sobre el pasado reciente y la propuesta de enseñanza permiten caracterizar la conciencia histórica que los futuros maestros podrían promover en sus estudiantes. Para esta caracterización, consideraremos la propuesta teórica de Rüsen sobre los tipos de conciencia histórica. Asimismo, discutiremos en qué medida las representaciones del futuro docente y su forma de entender la historicidad promovería el desarrollo del pensamiento histórico de sus futuros estudiantes.

Este capítulo se organiza de acuerdo a los tipos de narrativas en: narrativa general, narrativa positivista, narrativa identitaria, narrativa develadora y narrativa analítica.

8.1 CATEGORIZACIÓN DE LAS NARRATIVAS

Como referente teórico para esta categorización, hemos tomado en cuenta la propuesta de Wertsch (2008) que distingue cuatro tipos de narrativas: lista de eventos, narrativa alternativa -que está fuera del marco cronológico-, narrativa esquemática -con pocos referentes históricos y que se podría usar para relatar diferentes episodios del pasado-, y narrativa específica -referida a hechos y actores del periodo a tratar-. En este marco, no encontramos alguna narrativa que se asemeje

a una lista de eventos. Identificamos a un grupo cuya narrativa puede calificarse de general o esquemática, porque hace referencia a ideas generales sobre el pasado sin enfocarse en hechos, acontecimientos o procesos propios de los últimos cien años de la historia peruana.

Encontramos, también, un grupo de narrativas que se pueden categorizar como alternativas, porque no desarrollan el tema encomendado o porque salen del marco cronológico establecido. En este caso, se trata de un grupo de participantes que optan intencionalmente por abordar temas prehispánicos, tal como reconoce Pablo al señalar:

“Bueno esto no paso [sic] hace cien años, pero para mi es muy importante y de lo que estoy hablando es de la época incaica...” [Pablo UNSCH-I2]

Estas narraciones defienden la identidad prehispánica como tema central. Por ello, para agruparlas, diseñamos una categoría propia de esta investigación denominada "narrativas identitarias".

Desde la categoría de narrativas específicas de Wertsch (2008), consideramos a aquellas que se enfocan en los últimos cien años de la historia peruana. Dentro de este tipo, en esta investigación, hemos diferenciado dos categorías entre aquellas narrativas que interpretan los hechos históricos y aquellas que no lo hacen. Aquellas narrativas que abordan hechos históricos y que carecen de interpretación han sido categorizadas como "Positivistas". A su vez, las que ofrecen una interpretación se han subdividido en dos categorías: develadoras y analíticas. Las primeras consideran que hay una sola interpretación válida en la historia, y que esa se oculta a los estudiantes y a las personas en general. Esta "verdadera" interpretación se contrapone a la historia oficial. Se trata de una interpretación del proceso histórico que sirve para denunciar los errores e injusticias cometidos por las élites que mantienen el gobierno. El otro grupo corresponde a narrativas que analizan los cambios que producen los acontecimientos o que se generan dentro de un proceso histórico. Este tipo de narraciones considera cómo estos cambios se relacionan con la situación en el presente. A este grupo de narrativas se le ha categorizado como "analíticas".

El hecho de que las narrativas propongan una interpretación de lo ocurrido en el pasado es importante si consideramos que la definición de Historia elegida por el

63% de los y las estudiantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga y el 96% de la Universidad Mayor de San Marcos fue "El estudio e interpretación de los hechos humanos ocurridos en el pasado" tal como vimos en el Capítulo 5.

La Tabla 07 sintetiza las categorías formuladas en relación con la propuesta original de Wertsch e identifica a los participantes que se ubicaron en cada categoría.

TABLA 7 CATEGORIZACIÓN DE LAS NARRATIVAS

Según la propuesta de Wertsch	Alternativa	Esquemática	Específica		
Categorías específicas usadas en esta investigación	Identitaria	General	Positivista	Develadora	Analítica
	Interpreta	No interpreta	No interpreta	Interpreta	Interpreta
Participantes					
UNSCH	Pablo Luis Elisa	Orlando	Olga	Felipe Javier Pedro Juan	
UNMSM		Rafael Carla	María Tania	Liz Luz Laura Rodolfo Edson Alicia	Hugo Inés Lorenzo Isaías Abel Ofelia Toño Arturo Ronald César Vicente

El porcentaje de los distintos tipos de narrativas se muestra en el Gráfico 39; luego, podemos observar el porcentaje por cada casa de estudios. Observamos que, de toda la población sobre la que se investigó, solo un 33% presenta una narrativa Analítica. Este grupo se concentra en UNMSM (ver Gráfico 37), pues ninguno de la UNSCH (ver Gráfico 38) produce este tipo de narraciones. En la UNSCH (ver Gráfico 4), predomina la narración Develadora.

La identidad vinculada a las culturas andinas aparece solo en la UNSCH (ver Gráfico 39). Además, el porcentaje de narraciones Positivistas y Generales es similar en ambas casas de estudio.

GRÁFICO 37 TIPOS DE NARRATIVAS

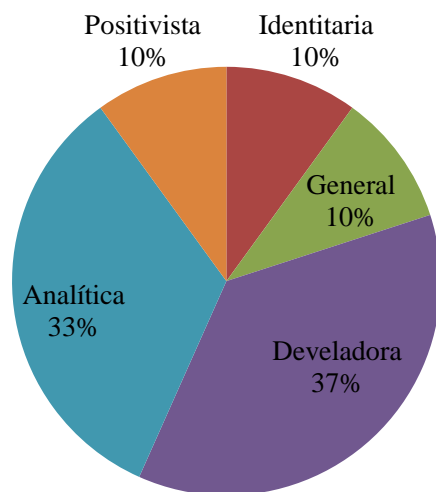


GRÁFICO 38 TIPOS DE NARRATIVAS UNMSM

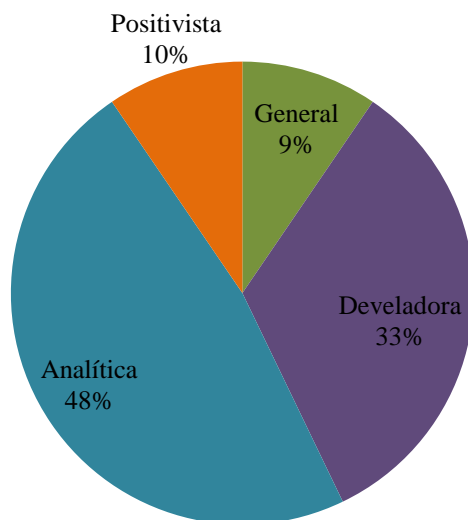
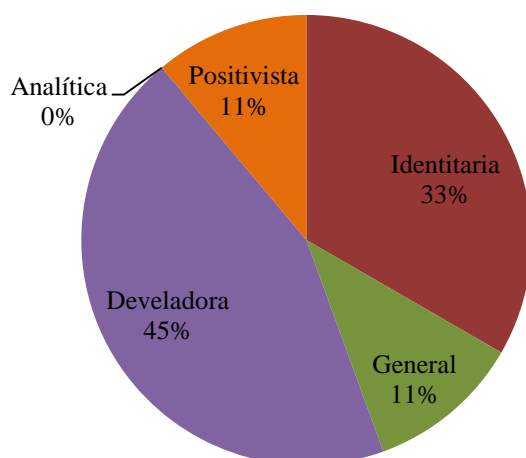


GRÁFICO 39 TIPOS DE NARRATIVA UNSCH



Esta categorización de las narrativas permite organizar el mensaje central que transmiten, el cual refleja la interpretación del proceso histórico de los últimos cien años del Perú. A continuación, analizaremos el mensaje y la interpretación que los y las estudiantes ubicados en cada una de estas categorías transmiten.

8.2 NARRATIVA GENERAL

Esta categoría agrupa a las narraciones que carecen de un tema central que estructure las ideas. Este tipo de narrativas contiene pocos referentes históricos, pues no se mencionan hechos, casi no hay referencias a personajes o cuasipersonajes, y, cuando las hay, son tan generales que dicen muy poco sobre una época y un lugar en particular. Como mencionamos, corresponden a una narrativa esquemática de acuerdo con la propuesta de Wertsch (2008).

8.2.1 El proceso histórico en general

Un ejemplo de esta narrativa general es el caso de Orlando de la UNSCH. Al pedirle en el Instrumento 2 que explique el proceso histórico o evento más importante en los últimos cien años de la historia del Perú, decide mencionar el CAI y señala:

"Les contaría a cerca del período de violencia política en nuestro país, el llamado terrorismo. En mi opinión, es el proceso histórico más importante de

los últimos cien años porque se nota un antes y un después bien marcados en la historia del Perú." [Orlando 009UNSCH-I2]

Estas breves palabras son toda la explicación que propone sobre lo ocurrido en el Perú. No indica cuáles fueron los movimientos subversivos que se generaron, no ubica en el tiempo el proceso y carece de personajes o cuasipersonajes. Es interesante resaltar que menciona un "antes" y un "después", pero no hay una explicación que desarrolle la idea. Incluso, desde la perspectiva del trabajo de la investigación de Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller (2014), este formato de textos no alcanza la categoría de una narración.

En esta categoría, también se han considerado las narraciones que carecen de un tema, como la de Rafael y Carla. Rafael escribe:

"... con la enseñanza de un proceso en un alumno si logra aprenderlo entonces comprenderá la situación y la realidad del Perú en la actualidad.

*Principalmente enfatizaría el proceso económico del Perú en los últimos 100 años como [sic] ha ido desarrollando **su actividad económica y sus relaciones económicas**, tanto internamente como internacionalmente y posteriormente enfatizaría lo social **ya la masa popular ha tenido un rol sumamente importante**; y creo yo, después [sic] de haber aprendido bien estos aspectos sera [sic] más facil [sic] comprender a los alumnos los siguientes aspectos de la historia como lo político, lo militar etc.[...]*

El factor economico [sic] es importante y fundamental ya que si una localidad, una ciuda [sic], una región, un pais [sic] logran adquirir o tener un gran desarrollo economico [sic] entonces sus demas [sic] aspectos se van a potenciar [...]

*Entonces si **los alumnos logran comprender el proceso económico** [sic] de los ultimos [sic] 100 años **podran** [sic] **entender de la situación actual del Perú** y podran [sic] saber todos los **logros y fracasos de las clases dirigentes que nos gobiernan**. "[Rafael UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Este relato trata del proceso económico; sin embargo, no refiere ni las actividades económicas concretas desarrolladas ni caracteriza este proceso económico. No hay una explicación sobre qué ocurrió en la economía peruana en los últimos cien años.

Respecto de personajes, distinguimos dos cuasipersonajes: la masa popular y las clases dirigentes. Según Rafael, la masa popular tuvo un papel importante, pero no explica cuál o por qué. Por lo tanto, no sabemos a qué se refiere exactamente, en qué contexto, qué acciones se tomaron, etc. De igual modo, las clases dirigentes gobernantes son asociadas a éxitos y fracasos que no se explican ni caracterizan o describen. Como observamos, el relato carece de referencias históricas que permitan entender los procesos económicos a los que hace mención.

Otro ejemplo es el relato de Carla:

*"... La historia Peruana [sic] es un suceso de hechos continuos desde el transcurso mundial de la 1era Guerra Mundial y la 2da G.M. [sic] que **afectaron de forma superficial a la economía en la política** [sic] fue más **profunda su inserción** [sic] ya sea por la crisis social que vivía [sic] el Peru [sic] de entonces. Además [sic] de las oleadas migratorias y de la década [sic] 50', 60' principalmente que se resalta en la sociedad actual; tanto **constumbres** [sic], arraigo, pensamiento, etc.*

También [sic] mencionaria [sic] los últimos [sic] gobierno como el de A. Garcia [sic], A. Fujimori, V. Paniagua y Alejandro Toledo... hasta llegar al actual gob. de O. Humala ya que estos anteriores gob. [sic]..." [Carla UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Menciona las dos guerras mundiales afirmando que "*afectaron superficialmente la economía*" y con mayor fuerza a la política, pero no aclara de qué manera se generó esa influencia. Asimismo, menciona brevemente las oleadas migratorias por su vínculo con el presente, sin señalar quiénes estarían migrando, a dónde lo harían ni las causas o consecuencias de estas migraciones. Por lo tanto, podría tratarse de una migración interna o externa, dado que no hay mayores explicaciones. Finalmente, nombra cinco presidentes sin explicar su importancia ni su acción como personajes históricos.

Como observamos, este tipo de textos no permiten un análisis que reconozca un mensaje central.

8.2.2 Representación de la enseñanza

Tanto Carla como Rafael y Orlando relacionan la enseñanza de la historia con la comprensión del presente. En el caso de Rafael, le interesa el proceso económico porque permite "... *entender de la situación actual del Perú...*". Carla refiriéndose a por qué tratar los gobiernos explica lo siguiente:

"... *pueden dar a conocer el porque [sic] la elección del actual e inclusive el del Pensamiento [sic], temores e ideologías [sic] de las persona que conforman la sociedad en su comun [sic]*" [Carla UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Carla considera que el conocimiento de los últimos gobiernos es fundamental para entender las razones que explican las elecciones, el pensamiento y la ideología de la sociedad en el presente.

Finalmente, Orlando propone que el tema del CAI debe estudiarse en la escuela, porque:

"... *mucho de lo que hoy vivimos es producto de lo que pasó en los ochentas y noventas, todo está concatenado, nada se da de forma aislada.*" [Orlando 009UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Establece, así, una relación entre el presente y los hechos ocurridos en los años ochenta y noventa, pero no explica cómo se vinculan. En síntesis, en los tres casos, se vincula el pasado con el presente, tal como vimos en el Capítulo 5 al tratar las finalidades de la enseñanza de manera general. No obstante, al referirse a un tema en concreto, no se especifica en qué consiste la relación.

Asimismo, se les preguntó cómo propondrían una clase sobre el tema, lo que permitió aproximarnos a su representación de la enseñanza de la historia y de su rol como docentes. Carla explica:

"*En primera estancia [sic] uzaria [sic] una línea [sic] de tiempo para que se ubique en el espacio temporal, obviamente [sic] acompañado de imágenes [sic], donde se explique los acontecimientos mundiales y así insertarlos al por que del ocurrir Nacional [sic] de aquel entonces, tanto en la economía y la sociedad, aclarando tambien [sic] puntos ideologicos [sic].*"

*El Planteamiento [sic] de la clase más se referiría a lo social de los últimos [sic] 100 años de manera global en el Perú dándole [sic] un enfoque **unido al suceder mundial.***" [Carla UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

A Carla le preocupa la ubicación temporal de sus estudiantes, plantea el uso de imágenes y le interesa tratar las causas, tal como muestra cuando señala que busca "*insertarlos al por que del ocurrir Nacional*". Se centraría, además, en los aspectos sociales intentando contextualizarlos en un panorama mundial, pero no da detalles que permitan profundizar en su propuesta.

Rafael señala:

*"... les haría elaborar **una línea [sic] de tiempo** en relación a los hechos más **importantes de su vida** y por las etapas que han pasado hasta la actualidad. Esta actividad es con el propósito [sic] de que los alumnos logren entender la **línea de tiempo del proceso económico [sic] y social** de la historia del Perú. Posteriormente les mostraría [sic] **un planisferio para ubicar al Perú** con el resto del mundo; estas dos actividades son con la finalidad de que el alumno [...] tenga una idea del tiempo y el espacio; como motivación trabajaría [sic] con imágenes [sic] y videos [...] lo importante de una clase es lograr potenciar capacidades."* [Rafael 0013UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Rafael parte de una línea de tiempo personal de los estudiantes como una herramienta que les facilitaría el proceso ocurrido en el Perú, tanto en lo económico como en lo social. Luego, le interesa ubicarlo espacialmente. También, propone el uso de imágenes e incluye videos como herramientas de motivación.

Orlando plantea refiriéndose al CAI:

*"**Explicaría** el tema tomando en cuenta que el grupo que sufrió más fue el pueblo peruano, los campesinos de las zonas altoandinas. [...] Utilizaría **materiales** como la pizarra y **material audiovisual**. Dividiría mi clase en dos partes, la primera en donde paso **el video** y les pregunto **qué opinan al respecto**, qué es lo que los alumnos conocen acerca de la época del terrorismo y **cuál es su postura**, básicamente los haría reflexionar. La segunda parte sería ya **más teórica**, tomando en cuenta los hechos que*

marcaron este periodo, los que influenciaron, los grupos que se enfrentaron, cómo terminó este proceso y, finalmente, las repercusiones de este proceso en nuestras vidas hoy en día." [Orlando 009UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

En el caso de Orlando, nuevamente se recurre al video como un elemento motivador, se pide opinión sobre lo que ven los estudiantes y es el docente el que se encarga de la parte "teórica", es decir, de exponer los hechos ocurridos en esos años.

En los tres casos, los materiales audiovisual o gráfico son considerados como parte de la motivación para abordar el tema. Dos de ellos plantean emplear líneas de tiempo. Solo Orlando ofrece la posibilidad de interpretar el papel del profesor. El docente, luego de los videos, promueve cierta reflexión en sus estudiantes para que propongan su opinión sobre la época del terrorismo. Finalmente, es el docente quien expone los hechos y señala las consecuencias en el presente.

Los tres estudiantes proponen ubicar temporal y espacialmente los hechos sin expresar la importancia de esta ubicación para el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje. Más que comprender la importancia de hacerlo, pareciera que se trata de una "fórmula" que debe repetirse al abordar un tema. Las descripciones sobre cómo abordarán sus temas en el aula son tan generales que no permiten suponer que se estimule el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Tampoco, se puede establecer a qué tipología de la conciencia histórica de Rüsen correspondería esta narración. En realidad, al no haber análisis, sus textos podrían incluso ser excluidos de la categoría de narración, pero, dadas las dificultades que muchos estudiantes peruanos tienen para escribir una narración, consideramos pertinente no excluirlas del análisis realizado.

8.3 NARRATIVA POSITIVISTA

Como explicamos previamente, esta categoría reúne a las narraciones que carecen de interpretación del proceso histórico. Son relatos en los que se mencionan personajes, generalmente presidentes, sus obras y hechos históricos, pero carecen de una interpretación del pasado. No establecen relaciones de causalidad ni explicaciones ni discuten los hechos; sencillamente, transmiten información.

8.3.1 Contar la historia tal cual fue, sin interpretarla.

Una de las características de esta categoría de narrativas es que se centra en datos y evita las interpretaciones porque asume que el profesor de historia debe ser objetivo y debe describir el pasado tal cual fue. Olga lo establece con claridad cuando indica:

*" Mi propósito sería **plantearles la situación real de las cosas, desligado de todo interés económico y/o político; quiero darles el escenario real planteado en hechos, datos y estadísticas que prueben mis palabras.**"*

[Olga- UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Esa necesidad de desprenderse de la mirada política o económica y de buscar "lo real" permite comprender la representación de la enseñanza de la historia de este grupo de futuros docentes. Ellos y ellas evitan la interpretación y la polémica, pero, por el contrario, ansían la objetividad absoluta.

Por ejemplo, Tania narra las décadas del 80 y el 90, y se refiere a Sendero Luminoso, al MRTA y al gobierno de Fujimori de la siguiente forma:

*"Bueno yo **les contaría** sobre 3 eventos importantes de la historia peruana:*

*1. Sobre el gobierno de **Velasco Alvarado**, [...] la aplicación de las **reformas agrarias, educativas** y sobre la **censura de los medios de comunicación.***

*2. [...] la época del **terrorismo** su avance en todo el Perú, las ideologías que tenían, **efectos que dejo en sociedad peruana.***

*Y por ultimo [sic] **les contaría** sobre el "**decenio de Fujimori**". Como [sic] fue su política, cambios en la vida política, como [sic] estuvo la sociedad en esa época, que efectos dejo ese gobierno, etc." [Tania- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Se trata de enseñar tres temas y mencionar hechos relacionados sin dar explicaciones que permitan aprender a analizar cómo se interpreta el pasado.

Es interesante resaltar que Tania emplea la frase "...yo **les contaría**...", lo cual puede remitirnos a un maestro de Historia que sea un gran narrador de historias. Al revisar la información que ella brindó sobre los profesores que le enseñaron en la escuela, encontramos:

"... mis dos últimos profesores de secundaria **narraban la historia, lo contaban más como un cuento** que como una síntesis de procesos y fechas. Por ejemplo, cuando era independencia, narraban como unas montoneras apoyaron la independencia de Perú. [...] **Hacían que, por lo menos yo, me sentía atrapada en su narración. Y ahí nació mi interés más que nada por la historia en ese sentido.**" [Tania- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Su admiración por estos docentes que lograron captar su atención al contar historias puede haber influido en su propio planteamiento sobre cómo abordar la enseñanza.

María también se refiere a personajes y datos:

"Consideraría quizá el terrorismo en el Perú que **hasta el día de hoy tiene sus repercusiones aun** [sic] o tal vez sobre el gobierno de **Fujimori** y la gran **corrupción**. Otro tema también [sic] que **hasta el día de hoy se comenta** es el primer gobierno de **Alan García** y la **repercusión económica** – inflación, la moneda.

También [sic] podemos comentar el gran **surgimiento de los partidos políticos** a inicios del XX donde destaca el **APRA**. Como también [sic] el **movimiento obrero**, lucha por las 8 horas de trabajo, la formación e integración de los sindicatos, etc.

El gobierno transitorio de **Paniagua**, también [sic] los famosos oncenios de **Leguía y Odría** – obras públicas que realizaron.

Gobierno de **Billingurd** [Billingham] y la recuperación de la Guerra Mundial en lo social – económico, etc." [María- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

María menciona ciertas situaciones como el surgimiento de partidos políticos o el movimiento obrero, y trata de asociar a un gobernante con una característica u obra de su periodo. En ninguno de los casos, ofrece explicación alguna.

Al igual que en el caso de Tania, María reconoce en la entrevista que ella disfrutó la clase de Historia cuando tuvo contacto con profesores que "... me hacían vivirla [la Historia]. Me hacían meterme en esa misma historia..." [Tania UNMSM-I3].

No obstante, al mismo tiempo que se busca la objetividad, la necesidad del análisis, la crítica y la reflexión también son planteadas. Por ejemplo, Tania considera que los temas que propone (Velasco, CAI y Fujimori) "... *incentivan el análisis, juicios críticos, reflexión [sic] de los alumnos.*" [Tania- UNMSM-I2]. Ella explica que busca que los estudiantes: "... *describan que [sic] significa para cada uno esta época.*" [Tania- UNMSM-I2], en el sentido de que cada uno interprete su significado, pero no detalla qué es lo que implica realmente analizar. María menciona el análisis: "... *era una narración y más que nada la historia es analizarla [...] el profesor sí me hacía analizar el porqué de las cosas, consecuencias que traía un hecho que hacía un presidente...*" [María - UNMSM-I3]. Su profesor narraba historias interesantes e incluía una reflexión sobre las causas y las consecuencias de los hechos.

Este tipo de narraciones no permite identificar un mensaje central ni comprender cómo se interpreta el pasado reciente del Perú. Solo es posible observar la influencia que ejercieron sus propios docentes escolares, grandes narradores de historias, en su aproximación al pasado, al enfocarse en hechos sin interpretarlos tal como es evidente en sus narraciones. ¿A qué se refieren exactamente con “crítica” y “reflexión” al enseñar? ¿Qué se entiende por “análisis”? ¿Permite esta crítica interpretar el pasado? Estas preguntas se tratarán de responder al abordar la representación de su labor docente en el siguiente apartado.

8.3.2 Representación de la enseñanza, recordando información.

Los y las estudiantes de esta categoría tienen en común que proponen tratar los temas del pasado por su vigencia en el presente. Olga explica:

*“La razón fundamental que tengo es para **crear conciencia de este pasado, que sigue presente en muchas formas en la actualidad** -otra razón más-.”*
[Olga- UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Estas palabras ratifican la idea de que la finalidad de la enseñanza es la comprensión del presente. Además, se añade la idea de la historia como “maestra de vida”, otra de las finalidades fundamentales registradas en este trabajo. María explica:

*“... yo considero que se debe estudiar para que los alumnos se puedan dar cuenta que una situación **así no se puede volver a repetir.**”* [María - UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

La relación entre pasado, presente y futuro se enfoca en no repetir los errores. En realidad, en aprender para el futuro.

Al preguntarles sobre cómo piensan la clase, los futuros y las futuras docentes proponen el uso de imágenes y videos, y los presentan como "motivadores":

"...las fotografías y periódicos de la época, algo de lo que me puede beneficiar la tecnología que permitió registrar en medida lo que fue esta fase de la historia peruana" [Olga- UNSCH-I2]

"...presentamos la imagen de Fujimori [sic], el congreso [sic], montesinos [sic], corrupción, vladivideos⁸⁸. Nos ayudaran como motivación." [María- UNMSM-I2].

Las fuentes visuales constituyen solo un elemento de motivación. Los futuros y las futuras docentes no proponen ninguna interpretación o análisis de las mismas; incluyen, también, líneas de tiempo, cuya función es ordenar cronológicamente los principales acontecimientos:

"Elaboran una línea de tiempo con los diferentes atentados que se dieron durante la época del terrorismo..." [Tania- UNMSM-I2].

Las líneas de tiempo cumplen solo la función de ordenar datos, pero no describen un uso relacionado con otros aspectos del tiempo histórico, la causalidad, el cambio y la continuidad, entre otros.

Este grupo describe su función docente centrada en transmitir información sobre estos periodos, y en proponer alguna actividad de aprendizaje. Por ejemplo, Tania indica:

*"Para plantear una clase lo primero que **haría sería darle información** sobre los grupos terroristas Sendero Luminoso y El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru"* [Tania- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

⁸⁸ Los Vladivideos constituyen el nombre con el que popularmente se denominan a los videos filmados por Vladimiro Montesinos durante el régimen de Fujimori que dejaron en evidencia el entramado de corrupción de dicho Gobierno y la compra de los medios de comunicación y de congresistas.

Luego, los estudiantes observan los periódicos y/o las fotos. Finalmente, según propone Tania, realizan algunas actividades como ubicar los hechos en la línea de tiempo, y registrar en un cuadro comparativo las características del MRTA y Sendero Luminoso; todo ello con el objetivo de organizar y sintetizar la información.

Los relatos sobre cómo se imaginan plantear la clase muestran que la enseñanza no es vista como un espacio de discusión abierto en el que los estudiantes proponen su opinión. El profesor transmite información que, luego, mediante algunas actividades, ordena para facilitar el recuerdo.

Un dato importante es que, en esta categoría, dos de las participantes de la UNMSM, María y Tania, ya enseñaban Historia en colegios privados de Lima. Pese a que carecen de título profesional, algunas escuelas privadas contratan profesores bajo esta modalidad para trabajar con sus alumnos y alumnas. Este tipo de trabajo no se considera una práctica pre-profesional, puesto que no es supervisada por la Universidad. A ambas participantes les hemos preguntado en las entrevistas por su experiencia en el ejercicio de la docencia.

Al preguntarle a María en la entrevista cómo enseñar la historia reciente, ella relata su propia experiencia:

*"... actualmente sí trabajo [...] no es la manera cómo yo quisiera dictarlo porque me tengo que **regir** a algo que **me pide la institución**. Pero de la manera **cómo me gustaría enseñar es una historia más analítica, más crítica**, en la cual el alumno también se dé cuenta por sus propios medios de qué es lo que ha pasado, qué es lo que ha traído como consecuencia, cuál es la relación del pasado con el presente, cómo es el impacto." [María - UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

A María le gustaría proponer una enseñanza que promueva el análisis y la crítica. Parece que optaría por una enseñanza de la Historia más crítica o analítica. Ella entiende que el alumno debería tener oportunidades para reflexionar sobre las consecuencias, y las relaciones entre el pasado y el presente. Sin embargo, no es el enfoque que puede brindar, porque no tiene libertad para decidir cómo enseñar la

historia, situación que es muy común para muchos maestros. María explica el enfoque que predomina en el curso que debe dictar de la siguiente forma:

"[...] es obras a nivel de aspecto social, aspecto económico, aspecto político. Por ejemplo, ahora que estoy haciendo República Aristocrática ¿qué es la República Aristocrática?, ¿cuáles eran los productos de agroexportación en la costa, sierra, selva?, el régimen laboral que se hacía en esa época, los gamonales, los presidentes, obras de los presidentes." [María - UNMSM-I3]

El enfoque que debe mantener es bastante tradicional, estructurado a partir de los gobiernos y, principalmente, expositivo. Los hechos relatados no requieren mayor interpretación, pues se centran en describir cómo fue una época y qué obras se hicieron sin discutir el impacto. Ella reconoce que le gustaría enseñar una historia que promueva el análisis crítico en los estudiantes, pero que la institución no se lo permite. Tal como describe su forma de abordar los temas, coincide con el docente en ser un transmisor de información. Incluso, al preguntarle por sus exámenes, observamos que son memorísticos.

*"Los exámenes lo hacemos en plana [un solo examen hecho por el conjunto de profesores], [...] es un examen en el cual [...] la primera [pregunta] pones **define**, pones tres palabras claves para que los chicos definan. Después el otro es **relación**, por ejemplo **pones los presidentes y las obras**, tienen que relacionar. La otra pregunta es acerca **de completa**, o sea, **una frase** que pone palabras claves y tú tienes que completar. Después la siguiente pregunta es dos preguntas tipo examen de admisión [preguntas de opciones múltiples para marcar] y de ahí se termina con una lectura."* [María - UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Como observamos, se trata de evaluar la información que recuerda el estudiante, no de motivar su reflexión. Considerando que era importante saber la opinión de María sobre este tipo de evaluaciones, se le repreguntó:

"¿Y tú estás de acuerdo con el examen o te gustaría hacerlo diferente?"
[Entrevistadora]

Sí, quizás agregarle algo más, quizás agregar preguntas claves para que ellos puedan ponerlo a su manera. [...] Por ejemplo, [...] ¿Para ti qué es

República Aristocrática?, que complete, sin tener términos claves que poner..." [María - UNMSM-I3]

No observamos que la propuesta de María incentive la reflexión, ni que dé mayor oportunidad de crítica. Esta manera de evaluar muestra qué es lo que realmente se enseña, lo cual contradice los objetivos de enseñanza de María. Ella señaló que su objetivo es que sus estudiantes:

"... sean críticos. Que vean lo que, o sea, si un hecho fue bueno, fue malo. ¿Qué consecuencias trajo?, ¿Por qué se hizo?, eso básicamente." [María - UNMSM-I3].

Estas preguntas no se reflejan en la evaluación. Existe una diferencia entre el objetivo ansiado y la práctica, no solo la que realiza, sino también aquella en la que se podrían incorporar los cambios que le gustaría hacer.

Tania también enseña en un colegio, pero, a diferencia de María, tiene libertad para organizar su clase. Señala:

*"... tengo la ventaja de enseñar desde la llegada al Perú de los españoles hasta el día de hoy. He dictado esos temas intercalando en primero, segundo, tercero y cuarto. Y más que nada **les hago trabajar con lo que ellos conocen, ya sea el Internet o ya sea conversar con sus padres.** [...] Todavía no llego a temas actuales en el Perú [...] Por ejemplo, les hago investigar antes de la clase, algo sobre la sociedad de esa época. Les he hecho trabajar [para] **que armen un periódico de cómo sería la guerra con Chile.** O si ellos estuvieran en ese momento en plena guerra con Chile, ¿cómo les llegaría la noticia en ese momento? [...] ¿Cuál es la portada de ese periódico con respecto de la guerra con Chile? [...] Y trato de que **la clase sea un poco más dinámica, más práctica.** Felizmente en el colegio donde trabajo **me permiten hacer de mi clase lo que yo desee,** y donde no hay necesidad de llenar pizarra. Trabajo con separatas, **les converso, les cuento,** esa es mi ventaja donde yo trabajo particularmente." [Tania- UNMSM-I3] [Las negritas son mías]*

Tania narra historias y promueve que sus estudiantes desarrollen una serie de actividades para fortalecer el aprendizaje como la búsqueda de información en

Internet, o periódicos de la época. Al preguntarle qué quiere que aprendan sus estudiantes, responde:

*"Yo en sí quisiera que **aprendan a [...] criticar**. Es un poco difícil para ellos poder darles un texto y que me digan qué es lo que significa [...]. Me salen, muchos de ellos escribiendo el párrafo del texto. [...] inclusive chicos que en un **examen normal sacan 20**⁸⁹, **en ese examen bajan totalmente la nota**. [...] porque antes, según me han contado, solamente el profesor les pedía fechas. **Tenían profesor tipo academias, y pedían fecha de tal, fecha de tal**. No le **pedían procesos** o no le pedían por ejemplo su opinión con respecto a tales hechos.[...] Yo trato **de que no sea así**, de que ellos me puedan discernir [...] **poder criticar**. [...] A ver **¿por qué de repente, en la república aristocrática se dio** [sic] [dictaron] **tales leyes? ¿qué estaba pasando en ese momento?** [...] si ya les conté parte de la historia, ya les dije qué es lo que estaba pasando, pero **ellos no[...] pueden captar a veces o no pueden entender**[...], porque obviamente **no lo han vivido** [...]." [Tania- UNMSM-13] [Las negritas son mías]*

Tania rechaza la enseñanza memorística centrada en datos y fechas como la que en Perú ofrecen las academias preuniversitarias. Ella prefiere centrarse en procesos y en pedir opiniones, porque declara tener interés en que sus alumnos y alumnas sean críticos. Cuando Tania propone entre sus objetivos que los estudiantes analicen "¿por qué [...] en la república aristocrática se dio tales leyes?", se propone enseñar la causalidad. Asimismo, la pregunta "¿qué estaba pasando en ese momento?" alude a la contextualización de los hechos. Tanto la contextualización como la causalidad son componentes fundamentales del pensamiento histórico y Tania se plantea desarrollarlos. Sin embargo, ella encuentra una barrera para lograr formar estudiantes críticos, debido a que existe una forma tradicional de enseñar que se aleja de este modelo crítico. Esta barrera es entendida por Tania como infranqueable y la lleva a emplear el recurso de "contar una historia" como un medio para generar en ellos y ellas interés. Otra barrera para poder analizar sería que "... ellos no [...] pueden captar a veces o no pueden entender...". Según Tania, además de la tradición memorista de la que provienen sus alumnos, existe otra dificultad: ellos "...no lo han

⁸⁹ En el Perú, la escala de calificación es vigesimal; 20 es la nota más alta y 0, la menor. El aprobatorio es 11.

vivido...”. Desde esta perspectiva, solo aquellos que vivieron el proceso histórico serían capaces de opinar críticamente; por ello, sus actuales y futuros estudiantes tendrán muchas dificultades para poder analizar.

Como observamos, estas narrativas "Positivistas" se centran en el aprendizaje de los acontecimientos y de la información transmitida. Esta información se complementa con algunas actividades que no implican mayor crítica. Las participantes ubicadas en esta categoría dejan claro que no pretenden interpretar los hechos históricos. Observamos que su representación de la enseñanza no parece generar mayores oportunidades para el desarrollo del pensamiento histórico. Este tipo de narraciones no permite identificar una conciencia histórica bajo la propuesta teórica de Rüsen (2004), porque solo selecciona acontecimientos y los ordena cronológicamente: carece de una interpretación.

8.4 NARRATIVA IDENTITARIA

Como mencionamos, este concepto denota las narraciones que salen del marco cronológico de los últimos cien años de la historia peruana y se enfocan en aspectos de la cultura prehispánica. Pese a estar fuera del marco cronológico propuesto en esta investigación, su análisis es fundamental, porque expresa una representación del presente, del pasado cercano y del pasado remoto. Se trata de un grupo de participantes para los cuales la identidad es una preocupación central. En consecuencia, también hay una preocupación por el futuro ya que la identidad es el vehículo de lo que somos pero, también, de lo que queremos ser.

Se han identificado tres casos en esta categoría: Pablo, Luis y Elisa los tres, pertenecen a la Universidad San Cristóbal de Huamanga. Uno de ellos aborda el caso de la cultura wari y el otro, los incas. Elisa indica que desarrollará el descubrimiento de Machu Picchu en 1911, pero, en lugar de centrarse en el descubrimiento de Bingham (su impacto, el proceso o la relación de este hallazgo con el indigenismo), se enfoca en cómo el lugar manifiesta la grandeza del Tawantinsuyo y la necesidad de valorar la herencia incaica.

8.4.1 Interpretación del pasado: la grandeza del Antiguo Perú.

El análisis de las narraciones redactadas por los tres participantes muestra que coinciden en considerar lo prehispánico como la esencia del Perú. El Perú como nación tendría sus orígenes en los pueblos que se desarrollaron antes de la llegada de los conquistadores españoles.

Por ejemplo, Elisa señala:

“Hablaría sobre el descubrimiento de Machu Picchu y la importancia que ha generado tanto para el Perú como para el mundo. Ocurrido en 1911 por un grupo de pobladores peruanos y extranjeros dirigidos por Hiram Bingham, se mostraba el otro rostro de nuestra nación, diría el autóctono, ese que se ocultó por casi 300 años, que se negó. Se trata de la grandeza de las civilizaciones prehispánicas, lo andino; su forma de organización basado en el trabajo y la naturaleza. [...] Ahora nos sentimos orgullosos de nuestro patrimonio cultural, sin embargo falta mucho para que eso llegue a ser parte de nuestra identidad. El descubrimiento de la ciudadela inca representa conocer y saber valorar nuestro legado histórico.” [Elisa UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Para Elisa, el descubrimiento de Machu Picchu se vincula directamente con la valoración del legado histórico y la identidad. Elisa rescata la grandeza de lo prehispánico y la necesidad de reconocerlo como parte del patrimonio cultural y de la identidad, lo cual aún no se habría logrado. Según propone, el Perú muestra un rostro que no es el propio, pues el verdadero sería la cultura autóctona. Esta representación de la identidad excluye al resto de peruanos descendientes de españoles, europeos, africanos o asiáticos que migraron a esa región en distintos momentos de su historia. En su representación, la grandeza de la civilización andina radica en ser una organización basada en el trabajo y en la relación con la naturaleza.

En el caso de Pablo, la identidad prehispánica se centra en los incas como máximo desarrollo "peruano". Pablo explica:

“Bueno esto no pasó hace cien años, pero para mi [sic] es muy importante [...] la época incaica, ya que en esta época toda la gente era muy unida, trabajadora y no habían ningun [sic] tipo de discriminación, pero hoy en

*día lo que vemos es que la gente a [sic] **perdido todo estos valores, ya que no hay unión entre ellos, hay mucha discriminación [...]***

*También en la época [sic] incaica había tres reglas fundamentales que era: el amasua, ama llulla y amaquella [...] en esa época era castigado aquel que robaba, mentía y aquel que era ociosos [sic] [...] pero lo que vemos hoy día es que es porque **en la sociedad de hoy hay mentirosos, ociosos, rateros [...]** esto es porque **los propios gobernantes cometen estos errores**. Por estos motivos es que los valores y la convivencia que había en la sociedad incaica se perdió [sic] en la sociedad actual porque como peruanos no sabemos aprovechar las buenas cosas que nos dejó [sic] nuestros antepasados. [Pablo-UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

Pablo asume que, en la época incaica, no existía la discriminación, predominaba la unión y la población era muy trabajadora. Estas características serían completamente opuestas a las que él encuentra en la sociedad actual -discriminación, desunión y dejadez e identifica como problemas relevantes. Además, en el Tawantinsuyo, la población respetaba ciertas normas de comportamiento: no robaban, no mentían y no eran ociosos. En la representación de la historia peruana de Pablo, la sociedad incaica encarna una serie de valores positivos que constituyen un modelo para el presente. En contraposición, el presente es representado como una sociedad que ha perdido esos valores y ese es su principal problema. En esta representación, la "degradación" de la sociedad actual sería responsabilidad de los gobernantes que son los primeros en no poner en práctica estos valores, y constituyen, así, un mal ejemplo para la sociedad. Incluso, los gobiernos no han sido capaces de promover el progreso del país, tal como indica en la entrevista:

*"... ningún **gobierno** tuvo esa visión de mejorar el Perú porque no les interesa. A ellos les interesó **llenarse el bolsillo y prácticamente no ver cómo vive el Perú [...]** Aprovechar ellos a lo máximo y dejar al Perú tal y como está, no llevar la mejora por ejemplo, en la educación peruana..." [Pablo-UNSCH-I3] [Las negritas son mías]*

Al igual que Elisa, los incas son idealizados y constituyen una época "dorada" del pasado peruano. Se trata de una interpretación de la historia peruana en las que no se ha logrado un progreso, sino, un retroceso. Como se puede observar, pese a no tratar

un tema de los últimos cien años, Pablo sí presenta una interpretación de este periodo. En esta, los gobernantes son representados negativamente, pues se enriquecen ilícitamente, y son indiferentes a las necesidades y reclamos de la mayoría de la población.

Por otro lado, Luis elige como modelo uno de los desarrollos culturales prehispánicos más emblemáticos en Ayacucho: los wari. Rescata, así, la identidad prehispánica, pero en términos de la riqueza cultural ayacuchana y la equipara a los incas. Señala:

*“... **Wari también fue un imperio** como [...] **el Tawantinsuyu**...*

El imperio Wari es el único estado que alcanzó y invasión [sic] de varios territorios en el país, tanto para el norte, sur.

También desarrollaron [...] los urbanismos...

*El imperio Wari [...] eran poderosos y si conquistaban pueblos vecinos y debido a que **este tema me interesa como a un ayacuchano** [...]*” [Luis UNSCH-I2]

UNSCH-I2]

Continúa:

*“Este tema tengo en consideración, ya que como procedentes de lugar, tenemos que **analizar lo profundo a nuestros antepasados para conocer mejor el futuro**...”* [Luis UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Para Luis, el desarrollo de la cultura wari constituye un tema fundamental en la identidad de los ayacuchanos y no existirían motivos para envidiar a los incas, que se mantienen como referentes de desarrollo. En su representación, destaca el desarrollo urbanístico y la gran expansión de Wari, que le permite tener la categoría de imperio como los incas. En esta representación, el desarrollo imperial Wari demostraría el poder ayacuchano en el pasado y debería constituir una base de la identidad.

En las narrativas identitarias, lo prehispánico es entendido como la experiencia histórica o herencia de los peruanos y peruanas de las provincias, lo que excluye a la población limeña. Estas narrativas no consideran que Lima es una ciudad poblada por migrantes de otras regiones del país. Lima simboliza el lugar donde se pierden las raíces culturales y también el centro del poder. Por ejemplo, Pablo y Luis explican en la entrevista:

"... quiero dar a conocer la realidad **de mi pueblo**, contestar a los alumnos a ver cómo es su realidad, hablarles [de] cómo **se va perdiendo la cultura** que uno tiene, por qué **se van alienando**. Se van olvidando de qué raíces vienen y prácticamente ellos no reconocen sus raíces y lo van dejando ahí." [Pablo UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

"Porque creo que la gente en el interior del Perú se merece conocer su **historia**, y creo que **en la actualidad** estamos viviendo en un mundo ya como dice, la **globalización, la alienación** [...] Yo soy músico, y yo paro viajando así con delegaciones sea de danza o de músicos y veo realidades distintas. Por ejemplo, [...] **en Lima** lo que son las danzas costumbristas, lo viven ellos, **no saben lo que cantan**, lo que es el quechua, pero lo cantan así fuerte. En cambio en lo que es **en Julcamarca**, que es un pueblo alejado, tienen digamos vergüenza de hacer eso, **vergüenza de bailar su danza, vergüenza de hablar su lengua** y creo que eso **debería cambiar**. Y no solo eso sino en lo que es hacer ver que la historia del Perú no solo fue derrotas, sino que eso se puede cambiar completamente. [Luis UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

Esta representación implica un reclamo frente al centralismo limeño y a la marginación de las otras regiones del Perú. A su vez, la enseñanza de la historia se convierte en un medio para combatir la alienación y recuperar el orgullo identitario en las provincias, como en el caso de los cantantes de Julcamarca que se avergüenzan del quechua. Para Luis las raíces culturales prehispánicas permitirían recuperar cierto orgullo que se desvanece ante una imagen de una historia del Perú en la que predominan las derrotas en diversos conflictos que se iniciarían con la propia conquista hispana.

El mensaje central de Pablo, Luis y Elisa es que los valores del Perú prehispánico se habrían perdido como consecuencia de la conquista española y de la república. Los tres participantes muestran una idealización del pasado prehispánico, convertido en una época de grandeza o en una "edad dorada" que contrasta frente a la visión negativa del presente y el pasado virreinal y republicano. Esta época prehispánica constituiría la esencia de la identidad peruana, que es conservada fuera de Lima, en

el interior del país, y que se encuentra en peligro por la alienación que se irradia desde la capital.

En esta interpretación del devenir histórico del Perú, el pasado prehispánico representa la "esencia positiva" de las poblaciones originarias peruanas que se corrompe con el contacto con la cultura occidental representada por la conquista española y la república criolla. Este contacto trae como consecuencia la discriminación y la pérdida de valores. La historia prehispánica, conservada en las "provincias", simboliza una época admirada, cuyos valores deberían recuperarse para mejorar la vida en el presente y para construir un mejor futuro. Por ello, esta base de la identidad debería recobrase y revalorarse.

8.4.2 Representación de la enseñanza de la historia, reconociendo a los antepasados.

Para este grupo de futuros maestros la historia debe enseñar a valorar la herencia prehispánica y rescatarla del olvido para incorporarla en el presente de los peruanos. Por lo tanto, la finalidad de la enseñanza de la historia es el desarrollo de la identidad basada en las culturas previas a la llegada de los españoles. Esta identidad se convierte en la base de la identidad nacional. Elisa señala:

*"Porque en las escuelas la historia se enseña solamente como un conjunto de datos que son necesarios aprendérselos, diría hasta obligatorios. Pero considero que esa no es la razón de la enseñanza de la historia. Debería [sic] ser parte también de una formación ética y cultural en cada persona. Del acontecimiento de Machu Picchu enlazar la manera de que como puede ayudarnos **a valorar el legado de nuestros antepasados** y como [sic] fue su pensamiento. Si hay algo de bueno y positivo que pueda servirnos para proyectar nuestro futuro, entonces será bienvenido."* [Elisa UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Según Elisa, en esa herencia de los antepasados, se encuentra la identidad.

Para este grupo de docentes, la enseñanza de la historia se aleja de la memorización de datos y se concentra en la búsqueda de la identidad. Por esa razón, la enseñanza implica salidas al campo que permitan tomar contacto con el patrimonio y reconocer

las huellas del pasado. Por ejemplo, para Luis habría que visitar la Pampa de la Quinua para enseñar la batalla de Ayacucho⁹⁰ o para Pablo conocer los sitios arqueológicos wari⁹¹. Estos futuros docentes rechazan al maestro expositivo y memorista. Como señala Pablo:

*"... los profesores [...] **nunca te llevaban** a tales lugares que, o [...] con **diapositivas** [...] Los profesores no incentivaban [...] Cuando el profesor entraba a los salones traía ya en hoja ya resumido todo, cosa que él simplemente daba la teoría, te explicaba..."* [Pablo- UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

Luis dice:

*"... me hubiera gustado que la profesora sea más dinámica, utilice más estrategias, **más métodos** digamos con **videos, con dramatizaciones** y eso es lo que no hacía. La profesora era [...] **teórico** [sic], **más memorístico**..."* [Luis- UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

Los tres muestran un abierto rechazo a la historia memorística, positivista que enfatiza el recuerdo de información. Esta transmisión de información es descrita como una enseñanza "teórica".

Este grupo asume la labor de un maestro de Historia que brinda un rol activo al alumno y, a su vez, difunde el conocimiento de sus raíces. Pablo, como estudiante, evidencia su interés por expresar su punto de vista, incluso de poder discrepar con el maestro.

*"[el profesor] traía ya en hoja ya resumido todo, cosa que él simplemente daba la teoría, te explicaba, **pero tú no podías contradecirlo**, decir sabes qué, **mi punto de vista es esto**[...] tú no puedes contradecirlo ..."* [Pablo- UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

⁹⁰ "... por ejemplo, quiero saber de la batalla de Ayacucho, [podemos] irnos a la pampa de Ayacucho y demostrar de tal cerro bajaron los españoles, de tal bajaron los peruanos y estar en los lugares..." [Luis UNSCH-I3]

⁹¹ "Los profesores no incentivaban [visitas] [...] ni siquiera, eran capaces [...] de llevarme acá a Wari, [...] una zona arqueológica muy cerca de mi pueblo. Para mí no me satisfacía ese tipo de educación..." [Pablo UNSCH-I3]

Entonces, propone que los estudiantes tengan una mayor participación y discusión con el maestro. Sin embargo, al continuar su explicación, aclara:

*"Bueno, como profesor [...] primero **ver el pasado y no caer en los errores del pasado** y mejorarlo esto. **Darle a conocer a mis alumnos cómo eran estos gobernantes y no caer, abrir y ayudar a la sociedad [...]** Tú ayudas a la sociedad a que no lo venden los ojos, porque ahorita la sociedad, ahorita prácticamente está cerrado, vendado los ojos con el apoyo que da Pensión 65, el Programa Juntos. Con eso el gobierno va cerrando, opaca a la sociedad a no ver cómo está viviendo, prácticamente la sociedad se conforma. Y de esta manera yo **ayudaría a mis alumnos a que vean la realidad** y luego a que ayuden a la sociedad a ver la realidad, cómo se vive en este instante en el Perú." [Pablo- UNSCH-I3] [Las negritas son mías]*

Pablo cree que es necesario que los estudiantes reconozcan los errores cometidos en el pasado para evitar que se vuelvan a repetir. Sin embargo, esta representación de la enseñanza, que menciona la necesidad de permitir el intercambio de ideas con los estudiantes y la opción de discrepar con el maestro, se concreta al establecer que la función del docente consiste en transmitir una interpretación de la realidad que es la correcta; pretende mostrar la realidad, es decir, su interpretación de la realidad, aquella que no parece dejar opción a interpretaciones alternativas.

Por lo tanto, al menos, en el caso de Pablo, no parece muy probable que se incentive el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, en el sentido de la reflexión y la argumentación de una postura.

La historia, además de fomentar el desarrollo de la identidad, debe permitir aprender de los errores del pasado, un pasado con una edad dorada que concluye con la conquista hispana y lleva a un pasado marcado por la homogeneidad. En ningún momento, se hace mención a situaciones históricas con contextos múltiples o al análisis de circunstancias y mentalidades distintas en la época colonial, inicios de la República del siglo XX o el XXI. Aparentemente, habría una cierta continuidad y uniformidad en la comprensión del pasado postincaico. Este grupo de docentes no

resalta el cambio ni identifica las permanencias, sino que plantea una ruptura entre lo prehispánico y el periodo posterior.

En consecuencia, podemos considerar que se trata de una conciencia histórica que idealiza el pasado fundador de la identidad, busca aprender las lecciones de los errores cometidos y asume que estos aprendizajes serán de utilidad para el futuro. Esta descripción encajaría en la categoría de conciencia histórica "ejemplar" de Rüsen (2004) en la que la experiencia temporal representa un sistema de valores y conductas humanas atemporales, pues las conductas y valores andinos serán siempre positivos, mientras que lo occidental será negativo. Así, se construye una memoria ejemplar en la que se incorporan diversos hechos del pasado (como la Conquista y los gobiernos republicanos en general) que dejan lecciones para el presente y el futuro. Es función del profesor de historia mostrar esas lecciones a los estudiantes.

Considerando todas las características de las representaciones de este tipo de futuros docentes, observamos que su preparación no permitiría el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes y promovería una conciencia histórica ejemplar.

Es poco probable que las actividades planteadas permitan a sus futuros/as estudiantes tener conciencia del cambio y la continuidad a lo largo de proceso histórico, de la importancia de los contextos en el análisis histórico y de la diversidad de perspectivas que el análisis social debería considerar. No hay propuestas que impliquen el trabajo con fuentes ni siquiera cuando se refieren a las salidas de campo. No se aprecia que el contacto con el patrimonio o los sitios históricos se aproveche como una fuente, se usan, sobre todo, como un escenario para relatar lo sucedido. Es fundamental que los docentes desarrollen la temporalidad permitiendo diferenciar los distintos contextos y perspectivas, las relaciones del pasado con el presente. Solo así podrá lograrse que los estudiantes asuman su rol como sujetos históricos capaces de intervenir en el presente para construir un mejor futuro.

8.5 NARRATIVA DEVELADORA

Esta categoría corresponde a las narrativas que no se centran en el análisis de los hechos históricos o los procesos, sino más bien en denunciar un pasado que se oculta y, por ello, debe ser develado a través de la enseñanza de la historia. Estas narrativas

cuestionan la historia tradicional –enfocada en el proceso político y los gobernantes– y proponen una interpretación alternativa en la que los movimientos obrero y campesino adquieren un rol como cuasipersonajes. Sin embargo, no rompen por completo con los gobernantes, pues estos se mantienen en la narrativa como protagonistas, cuyos actos son cuestionados y, muchas veces, tomados como evidencia para sostener la interpretación del pasado que proponen.

8.5.1 Una interpretación negativa del pasado.

Las narraciones ubicadas en esta categoría se caracterizan por presentar una mirada negativa del pasado. Tres mensajes centrales se presentan para explicar los últimos cien años de la historia peruana:

- La teoría de la dependencia, según la cual se descuidan los intereses nacionales por entregarlos al capitalismo extranjero del cual depende el Perú
- El predominio de malos gobiernos marcados por la corrupción, el populismo y la indiferencia con una única excepción: Velasco Alvarado
- La falta de igualdad entre los distintos sectores sociales, y el abuso de los ricos y poderosos sobre los sectores más pobres o marginados como los indígenas

Estos tres mensajes centrales o "*master narratives*" estructuran la explicación del pasado reciente del Perú. Los textos de Liz y Rodolfo constituyen ejemplos de cómo se interpreta el proceso histórico de los últimos cien años bajo esta categoría:

*“A inicio del Siglo XX el Perú se encontraba inmerso en una **economía Semifeudal** y con una **clase de la pequeña burguesía intermediaria**, es decir, la producción en las grandes haciendas azucareras y algodoneras básicamente del norte y en el Sur chico en menor cantidad. Despues [sic] de la guerra con Chile y la económica en **depresión el capital Ingles** [sic] que predomino después de lo independencia del Perú, fue **reemplazada por el capital Norteamericano**, básicamente comensaron [sic] invirtiendo en la minería, luego en el petróleo [sic]. **Los hechos mas** [sic] **importantes a inicio del Siglo XX fueron los leyes que se dieron en favor del trabajador**, esto a raíz de los hechos sucedidos como las huelgas, de los trabajadores de la textil de vitarte [sic] y los estibadores del callao [sic] que buscaron las ocho horas de trabajo; otros hechos fue en el gobierno de Augusto B. Leguia [sic], como gobierno **populista y demagogo favorecio** [sic] con algunos medidas*

*del Sector mas [sic] necesitada, y asi [sic] pudo mantenerse en el poder por once años hasta que **Benavides** llego al poder y dicto [sic] medidas lo contrario en algunos aspectos al gobierno anterior.*

*Otros hechos es [sic] el **gobierno militar de Velasco Alvarado, la reforma agraria, que fue de alguna manera un beneficio para el sector del campesinado, pero no tubo [sic] una buena planificación. Los años ochenta se dieron lo incursión de Sendero Luminoso, que trajo una violencia para el país, y el gobierno de Alan **Garcia** [sic] fue una experiencia para el país perdido y atrás. Las **políticas neoliberales** aplicadas a inicios de los noventa en el gobierno de **Fujimori**, y el **autoritarismo** de este gobierno y la **violación de los derechos humanos.*****” [Liz- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Liz utiliza la economía como contexto general para enmarcar la lucha por los derechos de los trabajadores y los beneficios dados a los campesinos por el gobierno de Velasco. En esta explicación, se expresa la teoría de la dependencia, pues el Perú pasa de depender del capital británico a depender del norteamericano. El papel de los gobiernos se limita a reaccionar y dar medidas como respuesta a la presión popular. En general, los gobernantes aparecen siempre vinculados a las élites con excepción de Juan Velasco Alvarado, quien representa al gobernante preocupado por el pueblo. Además, estos, con excepción de Velasco, son valorados negativamente.

Rodolfo se centra en las dictaduras, Leguía, Odría y Fujimori constituyen los casos emblemáticos.

*“Bueno explicaría resumiendo que la historia del Perú de los últimos cien años ha sido una etapa llena de **luchas sociales, pugnas políticas** entre sus bases partidarias, **dictaduras políticas, gobierno de militares, matanzas de la población civil, crisis económicas, explotación de materias primas, caos social, migración de la población rural hacia la urbe creando los barrios populares, cultura chicha, el deporte tuvo su máxima expresión, etc.***

*Un tema bastante representativo de esta etapa histórica fueron **las dictaduras** como la que represento el ex - civilista Bernardino **Leguía**, o el famoso de **Odría** y el más representativo sin duda fue la **corrupción en su más alto punto** dictatorial del Ingeniero Alberto **Fujimori** Fujimori. **Las dictaduras en***

*el Perú han tenido una **cara positiva** pero esa mascarilla se caía y se vía el rostro oscuro del Poder, si no podemos negar el **Progreso**, el avance de la tecnología pero a cambio de que, de **retroceso político, social y económico de la población del Perú, a cambio de vender nuestro estado al mejor postor capitalista** – norteamericano, la corrupción en el Perú ha sido un tema constante que aún a pesar de la formación de valores sigue siendo imperante en nuestro País. [Rodolfo- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Rodolfo plantea el tema en un contexto de luchas y enfrentamientos sociales y políticos, pero la interpretación del pasado contiene los mismos mensajes centrales señalados. Los gobernantes adquieren un papel fundamental como autoritarios, dictadores, demagogos y corruptos que no protegen los intereses del “pueblo”, cuya excepción es el general Velasco. En el Perú, el progreso se limita a lo tecnológico, porque en lo político, lo social y lo económico este no se ha logrado. Lo que se ha hecho ha sido “...vender nuestro estado al mejor postor capitalista...” [Rodolfo-UNMSM-I2] que sería Estados Unidos de Norteamérica. En consecuencia, observamos una representación negativa del pasado proyectada a la situación política, social y económica actual del país, que también es vista negativamente.

Como distinguimos, la teoría de la dependencia caracteriza los mensajes centrales que se transmiten y la representación que se tiene de la historia peruana de los últimos cien años o de todo el periodo republicano. Por ejemplo, Edson señala como el tema más importante la expropiación de la *International Petroleum Company* por Velasco. Al explicarlo, evidencia cómo percibe la situación de los gobiernos en el país en relación con el capital extranjero:

*"Sobre la expropiación de la IPC, llevada a cabo por Velasco Alvarado. Escogi [sic] esta situación porque esta se inicia con el Contrato Grace, firmado por Andres [sic] A. Cáceres, a finales del siglo XIX, y **marca el rumbo de la economía de nuestro país, entregando nuestros recursos al capitalismo ingles [sic], enmarcado en una serie de hechos de corrupción, de parte de un gobierno entregista [sic] de espaldas a la situación social de las grandes mayorías**" [Edson- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

En esta interpretación, los recursos son propiedad de todos y son entregados por los gobiernos al capitalismo extranjero. Esa entrega se convierte en una manifestación de la corrupción de los gobernantes; además, es una evidencia de que estos viven de espaldas a la mayoría del país.

Laura sintetiza esta representación sobre la presencia del capital extranjero en el Perú al responder por qué considera que ese tema debería tratarse en la escuela. Afirma:

*"Como todos sabemos que actualmente **Perú vive de una economía dependiente**, es decir empresas extranjeras han abordado el país **dejando de lado a las Empresas peruanas**. Este modelo de mercado siempre estuvo presente durante la historia del Perú [sic]. Laura - UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

El modelo entreguista es visto como una constante que estuvo siempre presente, sin dejar claro cuándo se inició. Para ella, las empresas nacionales se han visto perjudicadas por este modelo económico.

Por su parte, Juan comparte la idea central respecto del capital extranjero, pero inicia su narración con el gobierno de Leguía:

*"... aproximadamente al [sic] tiempos de Leguía [...] comienza a convertirse el país en **patio trasero de Washington** [sic] o sea la extranjerización comenzó [sic] desde esos años.*

*Hasta a **Leguía** lo consideraron el "gigante del Pacífico" este hombre **regalo** [sic] a sola firma **los territorios a todos los países** [sic] (vecinos). Es un deber **recuperarlo con las armas y no lloriqueando ante la hacha** [sic]...*

*Solo digo que somos **colonia anteaño de España** [sic], **ayer de Londres** [sic] y **hoy de Washington** [sic].*

*El evento más importante es la **extranjerización, chilenización** y en la actualidad, el **desarme del ejército peruano** y la **corrupción**." [Juan-UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

La representación del pasado está vinculada con el control extranjero: primero España; luego, Gran Bretaña, Estados Unidos e, incluso, Chile. Esta preocupación por el capital extranjero se suma a un nacionalismo que plantearía como un hecho importante la situación del Ejército peruano y la recuperación del territorio perdido

en la guerra con las armas. La explicación de Edson también es ilustrativa en ese punto:

*“... este **entreguismo** va a llegar a su fin tras el Escándalo de la Pág. 11 producido en el gobierno de Belaunde [sic] [refiriéndose a Velasco quien dio el golpe de estado contra Belaúnde], lo que va a ocasionar su **derrocamiento y la nacionalización de empresas, preocupandose [sic] además de armar el ejército peruano.** [Edson- UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Esta perspectiva cuestiona la forma tradicional como se enseña la historia centrada en los gobiernos. Sin embargo, el eje articulador del relato siguen siendo los presidentes, tal como se observa en las diversas narraciones. Algunas de ellas pasan revista a los distintos gobiernos del siglo XX, como la de Laura⁹² [Laura-UNMSM-I2] quien enfoca el tema desde los presidentes de los gobiernos civilistas hasta la salida de Fujimori; o como indica Pedro “... yo les hablaría de los presidentes de los últimos años” [Pedro- UNSCH-I2].

Los presidentes, como vimos en el capítulo anterior, constituyen personajes con agencia que toman las decisiones y ejecutan acciones que marcan el devenir histórico. Muchas de estas acciones pueden ser producto de la presión del movimiento obrero o campesino, pero es en los gobernantes en quienes recae el

⁹² *"El Perú desde sus inicios del siglo XX estuvo enmarcado por el desarrollo de las obras políticas, económicas y sociales que aplicaron los presidentes civilistas. Los inicios la tercera década estaría [sic] marcada por un gran golpe de estado que traería [sic] cambios en toda la estructura estatal. Seguidamente lo seguirían [sic] presidentes que con cierto aislamiento político de lo social han llevado en marcha ciertos [sic] proceso de cambios económicos en beneficio de la sociedad, sería en los años 60 que la estabilidad política, económica y social iba a sufrir un gran cambio debido al gran golpe de estado por parte del General Juan Velasco Alvarado, quien aplicará grandes reformas como el Agrario, vial, etc. esta política de gobierno será aplicada por sus sucesores hasta el año 79 donde el Arquitecto Fernando Belaunde tendrá [sic] la victoria en las elecciones, quien al mismo tiempo será seguido del señor Alan García y Alberto Fujimori periodo que abarca dos décadas las cuales estarán marcadas por la crisis económica y social por el surgimiento de los grupos terroristas.*

Será específicamente en el gobierno de Fernando Belaunde que aparecerá el Sendero Luminoso y en tiempos de Alan García que nacerá el MRT, pero cada uno de los presidentes no lucharon contra ellos debido a que lo consideraron como un grupo de guerrilleros espontáneos. Es en esta situación que hace su aparición Alberto Fujimori quien llevara al declive total de la economía peruana con el "fujishock". Finalmente el s.XX peruano terminará con la renuncia de Fujimori y con un gobierno interno." [Laura-UNMSM-I2]

mayor peso de los procesos y los cambios que se puedan generar en el país. La corrupción y el neoliberalismo están asociados con Fujimori. Luz señala:

*“Sobre la década de los 90’ es decir el gobierno de Alberto **Fujimori** y lo que significó su gobierno en sí, la **corrupción desmedida** y sobre todo la **implantación de capitales, y una economía y política neoliberal que trajo como consecuencia una gran crisis social**, pues acabo [sic], con los **derechos laborales** e inicio la venta indiscriminada de empresas de empresas nacionales en manos de inversiones privadas haciendo que nuestro país sea mas [sic] **exportador primario y de servicios** pues no implemento y no **reforzó la industria Peruana** en la década de los 90’”.* [Luz UNMSM-I2]
[Las negritas son mías]

En esta interpretación, el neoliberalismo implantado por Fujimori perjudicó los derechos de los trabajadores - ya que generó una “... *una gran crisis social...*”- como al desarrollo de la industria peruana.

El mal desempeño de los gobernantes se complementa con la implementación de políticas populistas que no harían sino dañar más la formación política de los ciudadanos. Como indican Juan y Luz en sus textos:

*“El gobierno de fujimori [sic] convirtio [sic] al pais [sic] en “chanchos” solo a **consumir** (comedores públicos) y con este cuento robo [sic] millonadas..”* [Juan UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

*“En el sector Social se aplico medidas pupilistas [sic] como el comedor y el vaso de leche permitiendo que la población sea cada más **dependiente** a este tipos de medidas que **no trae nada beneficio a nuestro país**, más bien radica en **la limosneria** [sic] de una población que posee todos los recursos necesarios para obtener un mayor desarrollo.”* [Luz UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

El reparto de bienes y algunos programas sociales son entendidos como un acto que no permite el verdadero desarrollo de la población; por el contrario, contribuye con mantenerla en una situación de sujeción y dependencia.

Este tipo de narraciones implican un reclamo frente al orden social y económico existente en el país. El discurso refiere a la lucha de clases que enfrenta a la burguesía contra los obreros o “el pueblo”, y a los terratenientes contra los campesinos o indígenas. Las representaciones más radicales sobre la situación de los campesinos y obreros se encuentran en los participantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, tal como muestran Felipe, Juan y Pedro:

*“Los hacendados explotadores enriquecen sus necesidades mientras el **pueblo marginados tildados de cholos e indios** no tienen acceso a ser terratenientes sino ser trabajadores eternos para el señor feudal.*

*Es una realidad que pesa en estos tiempos el **neoliberalismo** y la **globalización** amenazan a la población.”* [Felipe – UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

“La reforma agraria de velasco [sic] es la que dio la indígena el vital recurso para transformar el país que esta conquista salió del cuartel.” [Juan-UNSCH-I2]

*“Los **grandes terratenientes obusavan** [sic] de los **campesinos** se aprovechaban de su dignidad, de su pobreza, de su trabajo, etc.es por eso que los campesinos se levantaron y reclamaron sus derechos.[...]*

*De Velasco Alvarado la reforma agraria y educativa, pero hablando de la reforma educativa, muchos **estudiantes fueron acribillados.**”* [Pedro-UNSCH-I2] [Las negritas son mías]

Estos tres casos ejemplifican cómo los campesinos y los obreros son entendidos como víctimas del poder de una élite de terratenientes y empresarios capitalistas, tal como vimos al analizar los personajes y cuasipersonajes en el capítulo anterior: una élite terrateniente que mantendría los abusos, pese a la reforma agraria de Velasco que repartió tierras, pues, según Felipe, el neoliberalismo y la globalización continúan siendo una amenaza para estos sectores.

Pedro es el único que relaciona la figura de Velasco con un abuso hacia los estudiantes. Probablemente, se refiera a las luchas estudiantiles en los años 60 por la gratuidad de la enseñanza superior en Ayacucho. Otros participantes, más bien,

valoran positivamente la actuación de Velasco, como observamos al analizar el personaje de Velasco en el capítulo anterior.

En cuanto al reclamo por la justicia social, la desigualdad puede ser entendida como un problema tan serio que puede servir para justificar las acciones de Sendero Luminoso, por ejemplo:

*“También les hablaría del **terrorismo**, decirle que ellos **quieren la Justicia, igualdad para todos, pero los gobiernos no aceptan**, porque ellos solo quieren **riqueza, poder y eso no debería ser así, el gob. debe dar las mismas oportunidades a todos..**” [Pedro- UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

Para Pedro Sendero Luminoso habría luchado por la ansiada igualdad, que no se logra por responsabilidad de los gobiernos.

Así, la historia peruana de los últimos cien años se interpreta de manera que el Perú se entiende como un país muy rico en recursos naturales que no han sido debidamente aprovechados a favor de la mayoría de la población. Esta situación es producto de la actitud de los gobernantes que entregan las riquezas peruanas a manos extranjeras, manteniendo una situación “colonial”. En el siglo XX, la intervención del capital extranjero es representada como nociva para las grandes mayorías del país y asociada a la corrupción de sus élites gobernantes. Esta representación encaja en el discurso sobre la historia nacional que manejaban los profesores y escolares en los años 80, según la investigación de Portocarrero y Oliart (1989); es decir, la llamada “historia crítica” según estos investigadores.

Rodolfo, Laura, Edson y Juan, en sus narraciones, cuestionan a los gobiernos por considerarlos, corruptos, "entreguistas" o sumisos ante el capital y las empresas extranjeras. Por lo tanto, concluyen que los gobernantes, a lo largo de la historia republicana, no habrían cumplido con su deber de protectores de los recursos naturales y de los intereses de la mayoría. Por el contrario, son entendidos como corruptos y estarían vinculados a los círculos económicos de poder.

Se observa que, en esta categoría de narrativas, no se establecen diferencias entre los gobiernos, con excepción de Velasco. Es decir, no se consideran las variaciones de

los contextos y las circunstancias que se dan entre los distintos gobiernos. Más bien se presentan como una continuidad casi inalterable, sin variación en el tiempo que se prolonga hasta el presente.

La interpretación del pasado peruano de este grupo muestra un discurso nacionalista mezclado con una interpretación marxista del pasado propia de los años 70 y 80. Se centran en el análisis de temas sociales y económicos, empleando categorías muy difundidas en la historiografía de dichas décadas para analizar la historia peruana como son economía semifeudal, pequeña burguesía intermediaria, etc. El movimiento social, campesino y obrero, se revalora, pero la agencia del cambio se mantiene en manos de los gobernantes que son quienes guían los destinos sociales y políticos del país. Esta interpretación del pasado, que reclama por el control de los recursos naturales, opuesta al capital extranjero y que ansía mayor justicia social, es entendida como la verdadera interpretación de la historia peruana.

8.5.2 Representación de la enseñanza de la historia, entre la "realidad verdadera" y el espíritu crítico

Para este grupo de alumnos, una finalidad esencial de su futura labor como profesores y profesoras de Historia es mostrar la verdadera historia del país. Como lo señala Javier: "*Para que las futuras generaciones conozcan la realidad que ha pasado el Perú...*" [Javier UNSCHI-2] [Las negritas son mías]. Ese pasado que hay que mostrar se complementa con una lectura del presente que es descrita por Felipe como: "... *la realidad objetiva [...] donde los grandes terratenientes explotan a la clase popular...*" [Felipe – UNSCH-I2]. La historia del Perú y el presente se caracterizarían por la explotación que se inició en el pasado y que se mantiene en el presente casi invariable.

Así, la enseñanza de la historia para este grupo de futuros docentes cumple varios fines. En primer lugar, permite explicar el presente, tal como señala Laura:

"Como todos sabemos que actualmente Perú vive de una economía dependiente, es decir empresas extranjeras han abarcado el país dejando de lado a las empresas peruanas. Este modelo de mercado siempre estuvo presente durante la historia del Perú.

*Entonces a los alumnos esto es lo que los rodea día a día , y entonces es muy necesario darlos a conocer a los alumnos que **este fenómeno depende del estado** [sic] peruano, es el quien regulariza la apertura o sierra [sic] de las empresas, y como ejemplo tocaríamos específicamente el gobierno de Juan Velazco [sic] Alvarado quien aplicó las medidas necesarias que reformarían el sistema político y económico del país [sic]."* [Laura UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

En la propuesta de Laura, la dependencia es una característica histórica del Perú. Una situación constante que no ha cambiado en el proceso histórico, con excepción del gobierno de Velasco. La responsabilidad de mantener este "modelo" es de los gobiernos, representados como el "Estado". De los gobernantes dependerá poner fin a un modelo que favorece a las empresas extranjeras en perjuicio de las nacionales. Para Laura, la función del docente es mostrarles a sus alumnos esta conexión entre el pasado y el presente, y dejar claro que se trata de una responsabilidad del Estado.

Esta conexión entre pasado y presente también es expresada por Pedro y Alicia:

*"Porque es bueno conocer **la realidad en donde estamos viviendo**, porque si nosotros no **conocemos la realidad objetiva estaremos viviendo en la nada en las nuves** [sic]. Este tema todos debemos conocer porque es la realidad objetiva.*

*Si nosotros vamos a conocer la sociedad, **vamos saber vivir en la verdad**, en la consciencia real. Vamos a poder vivir de manera real, **solucionar los problemas**, etc. [Pedro UNSCHI-2] [Las negritas son mías]*

*"Muchos jóvenes desconocen **la realidad histórica del Perú** y muchos de ellos tienen una idea **tergiversada a lo que se presenta actualmente**..."[Alicia UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

En esta representación, los alumnos y alumnas no conocen ni el pasado ni el presente. La función del maestro es darles a conocer ese pasado y ese presente que, muchas veces, se tergiversa. Desde esta representación, solo existe una interpretación verdadera que sería esa "la realidad objetiva". El término "objetiva" acompaña esta lectura del presente y también del pasado y funciona como una garantía de verdad.

En ese sentido, Alica y Pedro plantean que el conocimiento del pasado "real" y la comprensión "real" del presente resultarían fundamentales para poder solucionar los problemas que enfrenta el Perú actual.

Una de las representaciones más radicales sobre esta falsa lectura del pasado y el presente es la de Juan. Para él la Historia está conformada por una serie de mentiras ajenas a la Nación. Al respecto Juan dice:

“...A los peruanos nos han quitado nuestra historia y es un deber del cholo peruano recuperar de los 500 años de nuestra historia cambiada por los españoles. Nada de verdad nos enseñó todo es mentira, utopia, tan falso como el nombre Peru [sic] producto del error de pronunciar por los indios de Tumbes y mas [sic] falso aun que [sic] el himno nacional hecho por chilenos, como las constitución hecho por japonés⁹³.[...]Los temas que abarco es un deber patriotico [sic] abarcar en los centros de saber.” [Juan-UNSCH-I2] [Las negritas son más]

Para Juan, así como para aquellos que defendían la identidad prehispánica, la historia del Perú es la historia prehispánica perdida hace 500 años, desde la conquista hispana. Juan puede representar la postura más radical dentro de los develadores, porque considera que la enseñanza de la historia se ha basado en una mentira. Ha habido la intención de escribir una historia falsa llena de intervenciones extranjeras y, por lo tanto, el deber de un docente es mostrar la verdadera historia perdida. La interpretación de Juan contiene una serie de elementos nacionalistas excluyentes, porque interpreta la Nación como lo andino o prehispánico que deja fuera una buena parte de la población.

Por otra parte, la relación de la historia con el futuro se centra en la finalidad de esta como "maestra vida"; es decir, aprender de los errores del pasado al pensar el futuro. El planteamiento se expresa claramente cuando se trata el tema del CAI, tal como ejemplifica la propuesta de Rodolfo:

⁹³ Se refiere a la Constitución de 1993 redactada durante el gobierno de Alberto Fujimori.

*"Yo considero que este tema [refiriéndose al gobierno de Fujimori y el CAI] debe ser tratado en la escuela porque es **una época violenta, oscura, de inestabilidad política y económica del Perú.** [...]*

La época del terrorismo fue una época de tragica [sic] para la sociedad, el temor se apoderó de las ciudades, del gobierno.

*Todas esas cosas yo considero que se debe estudiar **para que los alumnos se puedan dar cuenta que una situación así no se puede volver a repetir.**"*
[Rodolfo UNMSM I-2] [Las negritas son mías]

En la propuesta de Rodolfo, se debe tratar el tema de Sendero Luminoso y el CAI para que los estudiantes comprendan lo ocurrido y una situación similar no se repita. La preocupación por una reaparición de Sendero Luminoso se encuentra también en algunos participantes ayacuchanos. Por ejemplo, en Javier, quien indica refiriéndose a la ideología senderista:

*"Donde ya **debemos de enterrarlo todo los pensamientos de nuestros ancestros** y ponerla en acción nuevas ideologías [sic] que **traigen** [sic] **éxito y desarrollo al País y/o región.**"* [Javier UNSCHI-2] [Las negritas son mías]

Javier expresa con claridad la necesidad de buscar otras ideologías que promuevan el desarrollo en la región.

Esta finalidad de aprender de los errores se encuentra también en las entrevistas al preguntarles por su objetivo para enseñar Historia:

*"... porque tal vez **lo que ha sucedido** [...], que ya no va a volver a suceder"*
[Pedro UNSCH-I3] [Las negritas son mías]

*"Yo creo que la razón principal para enseñar la historia actual es justamente para evaluar en los procesos históricos del siglo XXI de nuestra época porque **hay muchas cosas que se van repitiendo** presidente a presidente, **corrupción, temas de escándalos políticos, los partidos, las alianzas.** Entonces, yo creo que es bastante interesante enseñarles a los alumnos los últimos [...] cien últimos años de la historia del Perú [...] para que [...] **no se comentan los errores** [...] No solamente enseñar historia sino también **enseñarle valores al alumno** para que [...] sí sea si es que sigue **una carrera***

política quizás no sea una persona que se va a vender fácilmente a la oposición como se dice. " [Rodolfo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Tanto Pedro como Rodolfo, enfatizan la idea de evitar repetir los errores cometidos. En el caso de Rodolfo, se enfatizan las características repetitivas que se atribuyen a estos años y que ya fueron señaladas en el capítulo anterior, como es la corrupción. Para él es importante que los estudiantes tomen acciones en ese sentido, pero parece que estas solo son posibles si el alumno decide inclinarse por una carrera política. Es decir, Rodolfo ratifica la idea común en este grupo de docentes que la agencia, la capacidad de transformar la realidad, se encuentra en los políticos, no en la ciudadanía.

En cuanto a cómo plantear una clase, nuevamente aparece el recurso de las imágenes como una estrategia para motivar a sus futuros alumnos y para darle a la clase un carácter más activo. Al igual que en las categorías previas, no se logra establecer con claridad cuáles son los objetivos del uso de las imágenes o los vídeos más allá de la motivación. El trabajo con las imágenes se centra en observarlas y describirlas:

*"Entraría con una **motivación**, entraría con imágenes. Por ejemplo, imágenes del Perú, [...], matanzas campesinas, matanzas de niños. Entonces [...] les diría a los chicos [...] ¿Qué observan en la imagen?, y [...] el tema que vamos a tratar hoy es fujimorismo o terrorismo."* [Alicia UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

*"Lo primero que haría es poner [...] los **vladivideos** que salieron en todos lados o la cara de Montesinos o Fujimori [...]. Les diría, "Chicos ¿ustedes conocen a tal persona?". Algunos me dirán no, otros me dirán sí [...]. Otro tipo de **motivación** sería unas **historietas o caricaturas** también que salen de corrupción de Fujimori y Montesinos. Podría trabajar con eso también, porque considero **que lo visual llama más la atención**. Les digo "Chicos, ustedes saben qué gobierno fue", o de repente les indico acerca de que él supuestamente tiene la nacionalidad extranjera y cómo llegó a ser presidente. **Esas curiosidades de repente llaman más la atención del alumno**[...] **Luego desarrollo mi clase** [...] en la política que realizó, **sus obras**, incluso hablan acerca del **cierre del Congreso** [...] Trabajaría aparte*

con separatas, porque siempre es bueno un apoyo material de información..." [Laura UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Ambos testimonios ratifican la idea de la imagen como motivación para despertar el interés de los estudiantes. Alicia se enfoca en la descripción de la imagen, mientras que a Laura le interesa la identificación del personaje. El docente expone las obras y los hechos. El material que se entrega a los alumnos y alumnas permite, además, transmitir información. De igual manera, el uso de organizadores aparece como una herramienta importante, tal como muestra el caso de Rodolfo:

"La capacidad que trabajaríamos con mis alumnos sería la de Comparar los gobiernos de A. Leguía y A. Fujimori Fujimori. Para ello lo primero que realizaría es que mis alumnos a través de una lluvia de ideas sobre las imágenes [...]

Lo siguiente sería pedirles a mis alumnos que lean una pequeña lectura de ambos Presidentes [sic] en donde se evidencia sus obras y sus desmanes que perjudicaron a nuestro País y su avance en su desarrollo económico. [...]
Para culminar el trabajo le pediré a mis alumnos que realicen un organizador visual en donde puedan diferenciar la época de los años veinte y la del S. XXI (señalando sus semejanzas y diferencias)...." [Rodolfo - UNMSM-I2]

Nuevamente, la clase se iniciaría con un elemento visual para motivar la participación de los estudiantes, continuaría con una lectura y terminaría organizando la información en un cuadro comparativo. La comparación de dos periodos de gobierno permite desarrollar el cambio y la continuidad, elementos fundamentales del pensamiento histórico.

Asimismo, algunos futuros docentes de este grupo consideraron que tratar temas recientes permite que los estudiantes recojan información de sus familiares, como lo hace Edson:

"... un taller vivencial, decirle a estos niños que ellos mismos investiguen acerca de ellos mismos. Investiguen [...] acerca de su familia y de esa manera ellos están construyendo un contexto en un entorno..." [Edson UNMSM-I3]

Otra participante se enfocó más en actividades que podríamos relacionar con el desarrollo de la empatía histórica y el análisis de las consecuencias. Propuso lo siguiente:

"Fujimori [...] primero se debe pegar la imagen porque hay chicos que a veces no recuerdan bien [...] se puede preguntar, ¿Ustedes saben quién es él? [...] Tratar de sacarle ¿Quién crees que ha sido?, 'Un presidente profesora porque tiene la banda'. [...] '¿Qué te pareció el gobierno? [...] Primero hay que ponerlo en el contexto que se encontró en ese tiempo. Luego preguntarle ¿Qué hubieras hecho tú? Luego de ahí poner los datos precisos de lo que fue su gobierno. Pero se puede hacer un debate porque el tema de Fujimori se presta para un debate, opinión, ideas [...] Yo haría así mi clase. "¿qué te pareció el gobierno de Fujimori?, [...] ¿Qué consecuencias trajo ese gobierno o qué consecuencias ves actualmente?, ¿Cómo influyó ese partido en la actualidad?, ¿qué opinan las personas del expresidente Fujimori." [Luz UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Luz plantea varias actividades: primero, identificar el rostro del personaje, contextualizar el gobierno, pedir al estudiante que se ponga en el lugar del gobernante, analizar las consecuencias, dar una opinión. En este caso, observamos que el futuro docente está pensando en promover constantemente la reflexión y el análisis en sus estudiantes. Luz plantearía una comprensión del contexto, propondría el debate entre los estudiantes y plantearía una reflexión sobre las consecuencias. Es probable que la enseñanza planteada de esta forma sí promueva el desarrollo del pensamiento histórico de sus alumnos y alumnas.

El sentido crítico o juicio crítico es mencionado por varios participantes de esta categoría, pero no siempre queda claro qué se está entendiendo por "sentido crítico". En el caso de Luz, entendemos que los estudiantes tendrían la posibilidad de evaluar los hechos y de opinar, pero, en otros, el "sentido crítico" parece referirse a criticar u opinar en contra de los gobiernos. Por ejemplo, Edson se refiere al "entreguismo de los gobiernos" y señala los recursos que usaría en su clase y cómo la plantearía:

"Materiales: mapas de recursos naturales, mineros, pesqueros [...] videos de la nacionalización de la IPC.

Explicar el entreguismo de nuestros gobernantes, detallar acciones de ellos, a favor de las empresas foráneas.

*Buscando **desarrollar su sentido crítico**, aprovechar las situaciones actuales para hacer una analogía...*

*Conocer **los errores que cometemos al elegir a nuestras autoridades**, el desarrollar **un sentido crítico como ciudadanos que podemos participar en las decisiones de nuestro**, tomar una postura, hacer que los estudiantes interiorizen [sic] estas ideas para que al llegar a la adultez la pongan en práctica." [Edson UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

En el relato de Edson, el sentido crítico no parece implicar una discusión, sino identificar los errores de los gobiernos para juzgar lo malos que han sido. Algo similar propone Rodolfo cuando plantea trabajar el tema de los gobiernos de Leguía y Fujimori:

*"Las razones fundamentales de tocar este tema en las escuelas peruanas es [sic] [...] para **diseñar en nuestros estudiantes una forma crítica de ver la realidad** sociopolítica de estos gobiernos dictadores que se enferman por el Poder [sic] y hacer lo que sea para mantenerse en la corrupción y el desmán del Estado Peruano.*

*[...] Es por eso que nuestros estudiantes deben conocer sobre este tema, para desarrollar nuevas formas de pensar en nuestro país. **¡BASTA YA! De seguir engañados por gobiernos que nos ofrecen pan y vino para Sobrevivir, y darles nuestro voto democrático, no podemos caer en gobiernos corruptos que nos llenan de demagogia y pura Palabra [sic]. Nuestros estudiantes deben saber que estudiando estos Temas no caerán nuevamente en el error de escoger a personas que solo le harán daño a nuestro País**". [Rodolfo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Los estudiantes deben analizar críticamente para librarse del engaño y no repetir los errores. Lo mismo ocurre con Felipe, quien señala:

*"Primero llegar al campo de la sociedad para conocer bien en que situación esta [sic] nuestros representantes **buscar en ellos [...] reflexión crítica para así poder revolucionar** frente a estos acontecimientos." [Felipe UNSCH-I2] [Las negritas son mías]*

En los tres casos, la reflexión crítica tiene dos sentidos: primero, criticar las acciones de los gobiernos y, luego, promover el cambio sin dejarse engañar; es decir, no repitiendo los errores de las generaciones anteriores. En ese sentido, Edson y Rodolfo atribuyen un rol a los estudiantes como ciudadanos que aprenderán a elegir a sus autoridades. En esta representación de la enseñanza, el profesor es quien muestra a sus estudiantes una lectura alternativa al relato "oficial" de lo ocurrido en el pasado y del presente que permite identificar los errores cometidos y los engaños de los que la población es víctima para poder generar un cambio en el futuro.

Observamos que, en esta categoría de narrativas "develadoras", predomina el individuo y la fuerza económica del capitalismo como principales agentes y subordina el efecto de las acciones de las fuerzas sociales a la voluntad de los gobernantes. Esta interpretación del pasado muestra una representación negativa de los gobernantes que se hace extensiva hacia todos los políticos del presente y demanda un cambio. Además de esta imagen negativa de la política, también asumen una representación negativa de la sociedad y la economía que se extiende igualmente al presente.

De este modo, al interpretar el pasado, se problematiza la realidad y los valores predominantes. Se trata de una lectura negativa del pasado que requiere una ruptura, porque no se desea continuar por ese rumbo. Estas características corresponden con una conciencia histórica crítica de acuerdo con el modelo de Rüsen (2004).

Asimismo, verificamos que se promueve una reflexión sobre las consecuencias, un manejo del tiempo histórico que permite la comparación para identificar principalmente coincidencias. No se marcan las diferencias entre una época y otra, como si no se dieran mayores cambios con el transcurrir del tiempo. Por otra parte, no observamos una propuesta de trabajo con diversas fuentes ni su uso como evidencia. Se acepta cierto debate y se promueve la capacidad de opinar de los alumnos y alumnas, pero no todos los futuros maestros de esta categoría están dispuestos a aceptar opiniones discordantes. Considerar la posibilidad de contar con diversas perspectivas para interpretar el pasado y el presente en el aula o en la producción historiográfica parece estar descartado, pues se plantea una sola

interpretación como la correcta. Por ello, se presentan limitaciones para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

8.6 NARRATIVA ANALÍTICA

Esta categoría agrupa a aquellas narrativas que abordan un tema específico de los últimos cien años, explican y analizan cómo este hecho genera una serie de cambios; es decir, las transformaciones en el orden social, económico, político y/o cultural que ocurren como consecuencia de hechos o procesos. Además, establecen el vínculo con el presente como producto de un proceso. Mientras en las narrativas develadoras no se producen cambios con el transcurso del tiempo, en las analíticas sí se identifican los cambios y las relaciones de causalidad a lo largo de estos cien años que han llevado al presente.

8.6.1 El impacto de los hechos.

Como señalamos, la mayoría de estas narrativas se enfocan en un tema que consideran central en los últimos cien años. Así, por ejemplo, Isaías trata la migración del campo a la ciudad; Toño, la aparición del proletariado; Ofelia, el fallo de La Haya; Vicente, el impacto de Sendero Luminoso sobre el movimiento de izquierda peruano; Abel, el atentado de Tarata; Lorenzo y Arturo, el CAI y Fujimori, entre otros. Son temas que se consideran socialmente relevantes por su conexión con el presente. Algunos ejemplos que muestran cómo se identifica la importancia de los temas para el presente serían los que desarrollan Lorenzo y Toño:

*"Por qué es un tema actual [...] que todavía sigue vigente (juicio de Fujimori) [...] por qué aún los pueblos afectados por este acontecimiento [se refiere al CAI] siguen sufriendo pero de otra manera como es el caso de Chungui que **tiene carencias económicas**, es un pueblo olvidado **que no cuenta con los recursos básicos** también con una buena escuela, además **por qué el gobierno no le toma el interés adecuado ni en las escuelas se habla de ello.**" [Lorenzo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

*"El porqué [sic] radica en su importancia en el presente [refiriéndose al movimiento obrero], en **la actualidad son los obreros la base movilizadora de nuestro país** ello involucra conocer sus orígenes y sobre todo los acontecimientos que ellos tuvieron para llegar a tener los beneficios que hoy*

gozan, la mayoría de los estudiantes son hijos de trabajadores y por lo tanto está en su necesidad conocer el proceso histórico que conlleva a tener un país actual con el desarrollo del presente." [Toño UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

El caso de Lorenzo muestra un tema relevante por la situación de abandono de Chungi,⁹⁴ mientras que para Toño lo importante es que los alumnos entiendan la lucha emprendida por sus padres para alcanzar los beneficios de los que gozan actualmente. En ambos casos, se trata de entender los orígenes y el proceso que permitió llegar a una determinada situación en el presente.

Al abordar estos temas, los participantes identificados en esta categoría tienen en común que enfatizan las transformaciones ocasionadas por ciertos hechos históricos o como parte de un proceso, tal como se verá en los siguientes ejemplos. Isaías considera como un tema fundamental en los últimos cien años de la historia peruana las migraciones internas y señala:

"El proceso de migración campo – ciudad que se produjo a partir de la década de 1940 en adelante, debido a que este proceso cambio [sic] en muchos aspectos la dinámica e interrelaciones sociales, a tal punto que ocasionó diversas costumbres, modificando la tradición cultural costeña. Esto modificó la noción del Estado con respecto al pueblo. Lo cierto es que el crecimiento demográfico y las necesidades que este implicaba nunca pudieron ser cubiertas por el Estado. Se pensó diversas alternativas para menguar este déficit pero que en la práctica no pudieron ser reproducidas con éxito. También en términos económicos dinamizó la mano de obra en la capital y norte sobreexceden la demanda." [Isaías UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

⁹⁴ Chungui es un distrito de la provincia de La Mar, Ayacucho en el que fallecieron más de cien personas durante el CAI. Los testimonios recogidos por la CVR respecto a los sucesos ocurridos señalan que el lugar fue víctima de numerosos ataques de Sendero Luminoso en los que asesinaron a diversas autoridades. El más importante ocurrió en 1983, cuando Sendero Luminoso toma por asalto el pueblo. En 1984 se inician las incursiones del Ejército Peruano Los campesinos y sus autoridades también fueron víctimas de la represión en manos del Estado que los acusó de senderista. Los testimonios recogidos por la CVR muestran la crueldad con la que militares como el "Capitán Samuray" torturó y asesinó a los comuneros. Al respecto se puede revisar CVR (2003)

Isaías plantea el impacto producido por la migración iniciada en 1940 desde el campo a la ciudad, especialmente, a la costa. Plantea consecuencias como la modificación de la cultura costeña, los retos que implicó para el Estado cubrir las necesidades de esta población y la dinamización de la mano de obra. La migración es presentada como un proceso que trae como consecuencia una serie de cambios, de modo que Lima se transforma: la Lima de 1940 no es igual a la de 1990.

Por su parte, Toño describe los orígenes y el impacto del proletariado de la siguiente manera:

*"Bueno les contaré que el evento más importante [...] es la aparición del proletariado en la época de 1905 ya que ello conllevó un cambio drástico a nivel social, económico y político en la vida de los peruanos, a **nivel social la masificación de trabajadores asalariados trajo con ellos la aparición de huelgas y protestas que conllevan a mejorar las condiciones laborales que ellos desarrollaban por parte del estado** [sic], aspecto a nivel económico el **desarrollo de la urbanización generó cambios distintos dentro de las ciudades, por ejemplo el aumento general de migraciones del campo a la ciudad, es importante también** [sic] observar los **cambios continuos dentro de los centros de estudio como las revoluciones en universidades a nivel de Latinoamérica y la constante evolución de las carreras dentro de ellas, la aparición del proletariado también trajo consigo nuevas ideologías en contraposición con el imperialismo son el caso de la polémica entre Mariategui** [sic] y Haya de la Torre y las posturas que el Perú debería [sic] tomar en su momento." [Toño UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

En este caso, la aparición del proletariado genera una serie de cambios en las condiciones laborales, en la estructura de las ciudades, en la educación y en la ideología, solo por mencionar algunos de los citados.

Vicente también pertenece a esta categoría y trata uno de los temas que con más frecuencia se abordó: el impacto de Sendero Luminoso. Vicente se enfoca en el impacto de Sendero Luminoso sobre la situación política de la izquierda peruana. Vicente explica:

*"La violencia sociopolítica de los años 1980-2000, ya que marco [sic] un nuevo giro en los conceptos del significado de una nueva sociedad bajo el lema del "marxismo leninismo, maoísmo, pensamiento Gonzalo", como una imagen de la aplicación del marxismo en el Perú [sic], pero en este caso su aplicación **negativa y errada** bajo los términos del estalinismo y maoísmo, **hicieron que la aplicación de los políticos neoliberales fuesen más fáciles**, además de que **ayudó a desestructurar a las organizaciones obreras**, además de que ese pensamiento **influyó fuertemente en la vanguardia del movimiento estudiantil universitario**, a este se suma en general, que **la población tenga una imagen negativa del marxismo-leninismo**; esto hizo que **la población se vuelva apolítica**, producto de ello es que la población tiene poca aceptación de la izquierda peruana y de sus planteamientos, la población ha tomado una imagen negativa del socialismo y no se anima a hacer política porque **asocian política "de izquierda" a senderismo o terrorismo**. La implicancia de esto es que **la población a [sic] perdido ya la esperanza en la alternativa socialista para cambiar sus mejores condiciones de vida**. **El no creer en esta alternativa, hace de que las poblaciones no salgan a luchar contra los políticos del estado [sic], del sistema capitalista**; pero todo esto al menos en la capital (Lima). Los años ochenta marcó la visión de hacer política." [Vicente UNMSM-I2] [Las negritas son más]*

Vicente plantea el impacto político de Sendero Luminoso. Para él, como consecuencia de sus acciones, se ha facilitado la implantación de políticas neoliberales, se ha perdido la fe y la confianza en los partidos de izquierda, se han debilitado las organizaciones gremiales y se ha afectado el movimiento estudiantil. Él identifica un impacto negativo que perjudica a los partidos de izquierda y disuade a la población de luchar contra el sistema capitalista predominante. Además, juzga la aplicación de la ideología de Sendero Luminoso como "negativa y errada".

Observamos también que, cuando se habla de un gobierno, los estudiantes de esta categoría, evalúan e identifican lo positivo y lo negativo del gobierno. Por ejemplo, cuando Inés trata el caso de Velasco, señala:

"La Reforma Agraria, impulsada por Velasco, que tuvo un fin [sic] de desarrollo nacional, pero las medidas para lograr dicho desarrollo no

aseguraron el logro. La nacionalización de las empresas sin debida planificación trajo como consecuencia una fuga de inversión extranjera, el mal manejo administrativo terminó haciendo de dicha medida lo peor.

Se trató de valorar al campesino de la sierra dándoles tierra para que la produzcan, pero la falta de tecnología para la producción agrícola no benefició la medida. Con la culminación de su gobierno la medidas políticas quedaron estancadas, otra crisis económica nos agrumó [sic] y muy poco pudo hacer para mejorar nuestra industria" [Inés UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Inés diferencia la buena intención de la medida de los logros alcanzados e identifica razones por las que estas medidas no tuvieron éxito.

No se debe pensar que, en esta categoría, todos los y las estudiantes tienen una actitud condescendiente hacia los gobiernos o que carecen de una ideología. Se pueden encontrar narrativas muy críticas de las políticas de Estado como la de Hugo:

*"En la historia del Perú en general, a partir de la independencia, se pueden ver épocas de bonanza y prosperidad económica, que si bien pudo ser aprovechado por la **burguesía** peruana para la transformación económica de corte industrial en el país, esta no se dio. En el siglo XX en el Perú se puede ver una economía basada en la agroexportación y en la venta de materias primas, realizada por esta oligarquía que tuvo el control del estado [sic] por un buen tiempo el partido civil; se puede ver **un periodo conocido como la República Aristocrática**, en donde se da una **gran explotación a los indígenas** con el boom cauchero; **TBM** [sic] se da **explotación a los campesinos y obreros, conllevando a grandes convulsiones sociales**, los cuales no podrán controlarse de manera total con la **implantación de gobiernos militares**. Si bien a la culminación de este, se vivirá en el Perú una "primavera democrática", nuevamente podremos ver a los **militares en el poder**, esto ya producto de **la crisis económica, política y social** que se vivía en el Perú conllevando finalmente con **el surgimiento** de movimientos de izquierda, conocido como **Sendero Luminoso**. Este grupo senderista buscara los cambios en la estructura económica y social del país, tomando el poder político, aunque producto del terror que causaba en el país este movimiento*

en la parte de la sierra. El estado [sic] empezara a combatirlos mandando militares en esas zonas donde se encontraban ese grupo. Aunque por historia se puede conocer que tanto senderistas y militares, terminaron matando, violando y torturando a la población; si bien en la actualidad este grupo senderista ha sido casi derrotado, aun podemos ver que existen dirigentes escondidos en la parte de la selva." [Hugo UNMSM-I2]

Hugo cuestiona el papel de la burguesía en el manejo económico del Perú y de la oligarquía en el control político. Critica también la explotación de indígenas, campesinos y obreros, y el mal proceder del Estado al intentar combatir a Sendero Luminoso. Además de los cuestionamientos, esta narración se ubica temporalmente, en las distintas etapas del siglo XX, y establece relaciones de causalidad, tales como que la explotación de indígenas, de campesinos y de obreros generó convulsiones sociales que, a su vez, trajo como consecuencia gobiernos militares. Igualmente, entiende que Sendero Luminoso surgió como consecuencia de varios factores como el gobierno militar y la crisis económica, política y social desatada. Finalmente, deja clara la existencia de rezagos del senderismo en el presente. La narración de Hugo muestra una interpretación marxista del pasado, pero, a diferencia de las develadoras, establece relaciones de causalidad que van produciendo cambios a través del tiempo.

Las narrativas analíticas también plantean la injusticia, la desigualdad existente en el país, pero la analizan intentando establecer sus causas y las consecuencias de estas desigualdades. Además, plantean la importancia de las circunstancias para entender las acciones y no solo apelan a la voluntad personal del individuo como explicación. Un ejemplo de ello es Arturo, quien, al tratar el tema de Sendero Luminoso, explica:

*"Los movimientos subversivos buscaban **acabar con la explotación, desigualdad y abusos de un sector social contra el pueblo.** Los movimientos subversivos van a tener como **influencia del pensamiento socialista de la URSS y la China.** El movimiento Sendero Luminoso tuvo gran influencia de la China Socialista. Muchos líderes de Sendero Luminoso viajaron a China para poder obtener [sic] mayor conocimiento y adiestramiento de la China Socialista.*

*Este movimiento surge en el **gobierno de Belaunde** [sic] Terry (2do gobierno) y su inicio fue **la quema de ánforas del pueblo ayacuchano***

Chuschi. El Estado peruano al comienzo no tomo [sic] gran importancia a este hecho, de ahí [sic] poco a poco este movimiento tuvo mayor presencia y su accionar se desarrollo [sic] con fuerza en nuestro territorio desatando un clima de violencia entre el Estado peruano y el movimiento subversivo.

*El movimiento subversivo no tuvo el apoyo total del pueblo ya que este movimiento predicaba sus ideología [sic] a través de la violencia y esto al contrario **alejó a los simpatizantes**".[Arturo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

Arturo identifica la explotación y la desigualdad como una de las causas de la aparición de Sendero Luminoso. Asimismo, relaciona las ideas de Sendero con la influencia China y Soviética. Precisa el momento del surgimiento e identifica el primer acto público de Sendero y el gobierno en el que ocurre. Destaca la reacción del Estado cuando recién se inician las acciones subversivas, y explica la expansión de la violencia y las razones por las que Sendero no logró atraer simpatizantes.

En estas narrativas, observamos una mayor precisión en la ubicación temporal y un tiempo narrativo que enlaza los hechos en una secuencia y establece una relación. De este modo, en la trama narrativa se identifican las transformaciones ocurridas como consecuencia de los hechos. Hay una continuidad temporal marcada por cambios y permanencias que se extienden hasta el presente explicándolo. Podemos identificar diversos mensajes, desde la existencia de oportunidades económicas perdidas por el país gracias a la mala gestión de un sector social, la ineficiencia del Estado para reaccionar ante Sendero o la importancia de las migraciones para transformar la vida urbana limeña. En estas explicaciones, identificamos problemas, situaciones de tensión social, económica o política. Lo que las distingue es que estos mensajes son producto del análisis de los hechos históricos, los cuales se ubican, contextualizan y se establecen a partir de relaciones de causalidad.

Los textos transmiten la idea de un proceso en el que el presente es producto de una serie de cambios ocurridos en el pasado. En este marco, el pasado y el presente son distintos y el futuro dependerá también de las acciones que se tomen en el presente.

8.6.2 Representación de la enseñanza de la historia, cómo llegamos al presente.

Para estos y estas estudiantes, futuros profesores y profesoras, la finalidad más frecuente de la enseñanza de la historia es la comprensión del presente. Por ejemplo, Isaías al explicar por qué considera importante tratar el tema de las migraciones, señala:

"Este tema es importante en el sentido que conocer sobre la migración y crecimiento demográfico de mediados del siglo XX nos permite entender a la Lima actual, con su falta de organización y planteamiento y sus múltiples [sic] intentos por cambiar la situación. Lo cierto es que se debe entender que la organización de nuestra ciudad es aún una tarea pendiente en la cual todos debemos ser partícipes y ciudadanos activos." [Isaías UNMSM-I2]

Isaías aclara que, para entender la Lima del presente, es necesario entender el proceso de migración que se inició en los años 40. En la misma línea, Vicente manifiesta en la entrevista:

"La historia es una ciencia que te ayuda a entender la situación del Estado en el cual tú vives, en el cual tú estás. Te ayuda a entender a tú misma realidad. El por qué estamos así. Eso tiene que ver con la historia mucho. ¿Por qué?, porque hay muchas personas que solamente se preocupan por sí mismo o se preocupan por el futuro, pero no el por qué. ¿El por qué estamos así?. ¿El por qué estamos un poquito atrasados económicamente, socialmente?. [...] Yo creo que la historia se tiene que enseñar para ver los cambios y para poder en cierta manera acortar la tanta desigualdad que hay en el Perú también. Yo creo que tiene que ser una historia más analítica y buscar un cambio mejor para la sociedad en beneficio." [Vicente UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

La explicación de Vicente resalta la importancia de la historia para entender el presente, identificar los cambios ocurridos y poder proyectar un mejor futuro en el que la desigualdad disminuya. Establece que, para lograrlo, se requiere una historia analítica.

Otro ejemplo en la misma línea de la comprensión del presente sería el caso de Ronald, quien señala:

"... comprender, ya que el pasado no se puede alterar y que es el resultado lo que vemos el día [sic] de hoy en nuestro país" [Ronald UNMSM-I2]

Luego, ratifica y amplía su idea en la entrevista cuando se le pregunta qué quiere que aprendan sus alumnos:

"Cuando yo enseño lo que yo quiero que aprendan es que la **historia** es importante **porque sin ella no se puede entender la realidad actual**. No se puede entender ni siquiera **nuestra propia esencia como peruanos o como seres o como hombres**. Yo trato de que ellos entiendan eso más que nada. **Que se reconozcan a sí mismos y que amen lo suyo** [...] lo otro también que no es malo, no por ser extranjero es malo sino que hay que entenderlo nada más." [Ronald UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

Para Ronald se trata de comprender la realidad y, al mismo tiempo, de construir la propia identidad. Una propuesta similar se encuentra al entrevistar a Lorenzo, quien explica:

"... creo que se debe enseñar más que todo **para comprender en el contexto en el cual estamos ahora**.
[...] para mí lo más importante es lo que es la historia es respecto a lo **que es lo valor, o sea, algo valorativo, [...] que tenga una correlación tanto con la comunidad como su país, más que todo [...] mucho de la identidad [...]**
La identidad cultural y también nacional que es algo más, mucho mayor."
[Lorenzo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

La identidad es una finalidad de la enseñanza importante para este grupo. Pero no se trata de una identidad en términos de identidad nacional, sino más bien una identidad que vincula a los y las estudiantes más con su comunidad o con grupos más pequeños que comparten una experiencia histórica más cercana y personal.

En relación con las finalidades, solo se encontró un caso en el que se menciona a la Historia como "maestra vida". Solo Abel lo plantea en estos términos:

"Recordar. [...] tratar de decir esto pasó y ya no deberíamos hacer, nos derrotaron con Chile por esto, por la desunión, nos invadieron los españoles por la desunión, **como sacando una moraleja**." [...]

... desarrollar una identidad nacional y un sentido crítico como ciudadanos que van a ser o que ya son digamos, como ciudadanos que van a elegir autoridades, que la historia permite conocer justamente lo que pasó en nuestro país. De qué manera ellos pueden decidir la historia con su participación, con su voto, protestas de repente." [Abel UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

Cuando Abel plantea "sacar una moraleja", hace referencia a recoger esas lecciones que deja la historia y no repetir las. También, plantea la importancia de la identidad, pero, a diferencia de Lorenzo y Ronald, lo hace en términos de identidad nacional. Finalmente, rescata el sentido crítico que la historia provee a los ciudadanos y la capacidad de participación de los ciudadanos a través del sufragio, pero también mediante la protesta. En ese sentido, Abel otorga agencia a los ciudadanos y no solo a los políticos como en el caso de la mayoría de los futuros maestros pertenecientes a la categoría de develadores.

Hugo también considera que la historia debe alentar la ciudadanía, solo que lo explica en términos de conciencia social. Él señala:

*"Mi principal objetivo es que los alumnos [...] siendo un poco utópico, ya [desarrollen] un poco más de **consciencia social**, un poco más de sentido político y social **para involucrarse en temas de actualidad**. [...] Aunque los chicos no creen que son parte de [la sociedad], los afecta o los afectará cuando sean mayores de edad y tengan que relacionarse, trabajar. [...] cuando se chocan con cosas que tienen que ver con opinar, decidir, **tomar una postura frente a algo son neutros**. Son nada. Entonces, me molesta un poco eso. Creo que **una sociedad no progresa**, [...] **si es que no hay un sentido de consciencia de lo que uno vive**. [...] criticar algo, **para explicarse su propia realidad**, al margen de que sean abogados, médicos, lo que sea.* [Hugo UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

La consciencia social implicaría involucrarse en temas del presente, opinar, criticar y tomar una postura.

Hugo y Abel consideran que una función del profesor de Historia es el desarrollo de la ciudadanía, mientras que Ronald y Lorenzo lo plantean más en términos del desarrollo de una identidad. No obstante, en todos los casos, la historia es entendida como un medio de entender la realidad y de involucrarse en la misma para cambiarla.

Respecto a cómo plantear la clase de Historia, también encontramos la propuesta de emplear videos como en el caso de Lorenzo, quien propone:

"Bueno como trataría el tema del terrorismo, primero mostrándoles imágenes o algún video acerca [sic] del tema como testimonios de la población, o imágenes de los grupos terroristas, ése sería primero mi motivación, lo segundo les explicaría cómo estaba el [...] xk [sic] se forman éstos grupos cuál era el objetivo que querían eliminar, tercero les comentaría como comenzaron a llevar esta ideología, de qué manera, y que es lo ocasionaron con la población y en dónde o en qué lugar se realizó éstos [...] luego les mostraría un video que se trate de entrevista a las personas afectadas del terrorismo más que todo testimonios [...], luego les pediría su punto de vista si está bien o mal o si permitirían que esta historia aparesca [sic] de nuevo. Luego les hablaría sobre que función cumple la comisión de la verdad [sic] y si está cumpliendo bien su función y que hace el estado [sic] al respecto." [Lorenzo UNMSM-I2]

En este caso, los videos no solo se usan como motivación, sino también se emplean como una forma de aproximar a los estudiantes a la experiencia de aquellos que fueron víctimas del CAI. Además, se transmite información, se evalúa la labor de la *Comisión de la Verdad y Reconciliación* y se plantea la posibilidad de que un fenómeno como ese pueda repetirse. El contacto con los testimonios implica un contacto con fuentes, tal como aclara posteriormente en la entrevista:

"... podría usar sería básicamente videos, los videos de esa época, [...] también podría ser fuentes, fuentes escritas, más que todo también fuentes de imágenes, las cuales ayudarían mucho." [Lorenzo UNMSM-I3]

No hace mayores precisiones sobre cómo usaría las fuentes, pero considera su utilización. Igualmente, Abel valora la posibilidad de que sus futuros estudiantes recojan los testimonios de sus familiares:

"... podría pedirle que entreviste a sus padres o abuelos y conocer dónde se encontraban en cuanto ocurrió ese hecho.

Por último, pediría que los estudiantes me reflexionen dentro del tema a través de algunas preguntas dirigidas; por ejm.[sic] ¿Que harías si volviera a pasar esto? ¿Crees que actuarías como tus padres o abuelos?" [Abel UNMSM-I2]

Es interesante la propuesta de recurrir al testimonio de personas cercanas que vivieron los acontecimientos. Asimismo, el ejercicio de empatía al preguntarles qué harían si se repitiera un hecho similar permite el ejercicio del pensamiento histórico.

En la misma línea, se encuentra la propuesta de Vicente, quien señala el uso de imágenes, su descripción e identificación temporal, y recurre, también, a testimonios pero de protagonistas no necesariamente cercanos a los estudiantes:

"El tema lo plantearía primero con las imágenes y haciendo preguntas como, ¿Qué observan? ¿Qué representan las imágenes? ¿ a qué época de la historia pertenece?

*Luego les daría **una lectura con testimonios de las personas, de integrantes de sendero [sic] y del estado [sic]; así de manera abierta, a partir de ellos pasaría a mencionar las causas de la violencia socio política, y luego de ellos las consecuencias. Luego en las preguntas de transferencia y aplicación de lo aprendido haría preguntas como: ¿por qué se dió la violencia sociopolítica en el país? ¿fue [sic] adecuada la forma como se quizo [sic] cambiar la sociedad peruana? ¿en que cambió el Perú [sic] luego de los 80?."** [Vicente UNMSM-I2] [Las negritas son mías]*

En este caso, el profesor recurre a fuentes que reflejan dos perspectivas: las de Sendero Luminoso y la del Estado peruano. Vicente plantea que, como profesor, él explicaría las causas y las consecuencias, pero luego preguntaría a sus estudiantes por las razones por las que se desató la violencia, lo cual, probablemente, lleve a que los alumnos y alumnas repitan aquello que él ya explicó. También, intenta incentivar la reflexión y la evaluación de lo vivido al preguntar "*¿fué [sic] adecuada la forma como se quizo [sic] cambiar la sociedad peruana?*". Ya que se conocen las consecuencias, la respuesta esperable sería que no. Resulta también importante que

promueva el análisis del Perú posterior a la década de 1980 y permita las comparaciones.

Por su parte, Arturo también menciona el uso de imágenes y fuentes. Él explica cómo propondría su clase:

*"Primero comenzaría por **explicar las causas del surgimiento del movimiento subversivo Sendero Luminoso. Luego el origen en donde surgió, influencia de su ideología, líderes y principales dirigentes del movimiento. Luego sus principales acciones que desarrolló en su lucha contra el Estado peruano, las repercusiones que tuvo en la sociedad peruana y crisis del movimiento subversivo y la captura de su máximo líder, y la situación actual del movimiento subversivo.***

Los materiales que usaría serían instrumentos audiovisuales [...] fotos, imágenes, artículos periodísticos, videos [...]

*Lo plantearía como la **lucha entre 2 sectores sociales en el Perú: unos que quieren que se cambie el orden social y otros que quieren que se mantenga.***" [Arturo UNMSM-I2] [Las negritas son mías]

En este caso, se describe paso a paso el tipo de información que se proporcionará a los estudiantes y luego las herramientas que se emplearían. Una propuesta importante de Arturo es considerar la existencia de al menos dos perspectivas y contrastarlas al abordar el CAI. Él lo plantea como "... como la *lucha entre 2 sectores sociales en el Perú: unos que quieren que se cambie el orden social y otros que quieren que se mantenga...*". Arturo ratifica esta idea en la entrevista:

*"... Si es que yo hablo de los últimos años, por ejemplo el terrorismo, no voy a abordar nada más [una perspectiva]. [...] Tengo que **ver la parte del Estado**, tengo que ver también **las instituciones militares** [...] Tengo que ver esos factores, las condiciones sociales, [y] **las distintas posturas**. Yo creo que podría de alguna **manera buscar testimonios por ambos lados**. Por ejemplo, en el Estado **poner ejemplos del testimonio de un funcionario** [...], de [...] **Sendero, [...] de la población**. Yo podría también buscar testimonios que me den el punto de vista de lo que fue ese tiempo...."* [Arturo UNMSM-I3]

En los casos de Vicente y Arturo, se plantea la necesidad de recopilar una diversidad de fuentes y confrontarlas. Así, permite que sus estudiantes se ejerciten en uno de los componentes fundamentales del pensamiento histórico que es la perspectiva. Por ello, es probable que el futuro maestro estimule el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes.

Es necesario señalar que tres de los participantes de esta categoría ya trabajan en colegios y comentan su propia experiencia. Vicente explica que él trabaja en un colegio preuniversitario⁹⁵ y comenta cómo percibe su trabajo como profesor de Historia:

"Bueno, para serle sincero [...] yo le enseño a mis alumnos de Historia todo lo que te pueda tomar [en un examen de admisión] San Marcos, Villarreal, UNI [...] Soy un profesor pragmático. Eso es lo que actualmente la educación ha hecho con los colegios preuniversitarios. Ellos quieren que los jóvenes puedan ingresar a una universidad. Eso sería lo fundamental que ellos tengan conocimiento para que se puedan valer en un examen. Pero sin descuidar [...] el análisis, los cambios económicos, políticos, sociales que puede haber en todo esto. Yo creo que ambos sería, ambos de la mano, pero lastimosamente el tiempo es muy corto. Te queda muy corto el tiempo que no puedes explayarte tanto, o sea, así que escoges una de otra o ambas..."
[Vicente UNMSM-I3] [Las negritas son mías]

En el caso de Vicente, observamos que él enfoca su clase en transmitir información, que es la exigencia impuesta por el sistema de colegios en el que se desempeña. El análisis queda postergado, más aún ante la falta de tiempo. Es probable que, cuando se menciona el análisis, este sea realizado por el profesor y existan pocas oportunidades para que lo realicen los estudiantes.

El caso de Lorenzo es similar al de Vicente, porque también percibe que la escuela en la que trabaja no le permite cumplir con todas las finalidades y objetivos de la

⁹⁵ Un colegio preuniversitario ofrece un currículo alternativo a sus estudiantes que se centra en los contenidos propios de los exámenes de admisión de diversas universidades. Suelen poner énfasis en el área de Matemática y Razonamiento Verbal. En lo que respecta a Historia se centran en la transmisión de información, datos, fechas y nombres.

enseñanza de la historia que él se propondría si tuviese más libertad. Señala que los profesores:

"... simplemente dan sus sesiones y nada más, no ayudan [...] no es simplemente formar a los estudiantes académicamente sino con valores que sean buenos ciudadanos..." [Lorenzo UNMSM-I3]

Para Lorenzo la enseñanza de la historia está vinculada con la ciudadanía y considera que no puede abordar los aspectos de este tema que le interesaría porque debe ceñirse a un currículo que manda a enseñar información.

Otro caso es el de Hugo, quien se maneja en los términos de currículo nacional y señala:

*"Bueno, mis exámenes los planteo en base a las **tres capacidades** que tiene actualmente, **según el Ministerio**, el área. Trato de darle énfasis al tema del **juicio crítico**, al tema de la **constatación de fuentes**. Me cuesta porque **tampoco tengo todas las fuentes del mundo y no las conozco todas como para poder saber en todos los temas cuáles se contraponen, cuáles tienen visiones diferentes con respecto a un acontecimiento, a un proceso**. Pero medianamente intento hacer eso. No dejo de lado tampoco la parte de **ubicación del tiempo y la parte del espacio** que me parece sumamente importante y las trato de incluir **en las actividades de clase** y también en algún examen final. [...] Yo desarrollo mis clases en base a actividades de clase, y en base a eso califico. Y tomo un examen final entre comillas o bimestral por ser más concreto en el cual juego con un poco con las mismas actividades que ellos ya han tenido de una manera diferente, pero dándole ya el peso que tiene al final de la unidad."* [Hugo UNMSM-I3]

Hugo identifica claramente las tres capacidades que establecía el currículo nacional: juicio crítico, manejo de fuentes y ubicación espacio temporal. Es importante que él mismo perciba que su preparación no le permite un manejo fluido de fuentes y encuentra en este aspecto una limitación. Asimismo, enfatiza que su labor se centra en el diseño de actividades de aprendizaje.

El análisis de las propuestas de los futuros docentes ratifica lo planteado en la representación que tenían de sus propios profesores de Historia. Observamos que las representaciones sobre cómo serían ellos y ellas al enseñar son muy similares al modelo de profesor que admiran. Para la mayoría el buen profesor es entretenido, propone actividades, es crítico con lo establecido, pero la enseñanza se mantiene centrada en el docente, quien posee todos los conocimientos. Los docentes de esta categoría son los que proponen con más frecuencia oportunidades de aprendizaje en las que sus futuros estudiantes podrían opinar y criticar libremente. Además, al considerar que existen diversas perspectivas del pasado, es altamente probable que acepten en sus clases opiniones e interpretaciones que no coinciden con las suyas, aunque no se tiene evidencia de que así sucederá en el momento en que se encuentren ante sus propios estudiantes.

A partir de las propuestas planteadas, podemos recoger información sobre las representaciones de la enseñanza de los y las estudiantes de esta categoría. Observamos que imaginan desarrollar una serie de actividades que contribuirían con el desarrollo del pensamiento histórico. Tal como hemos visto, plantean actividades relacionadas con el trabajo con fuentes que consideran más de una perspectiva, abordan la causalidad, la temporalidad y el desarrollo de la empatía histórica. No plantean el uso de evidencias para argumentar una respuesta, pero sí se generan espacios para la reflexión de los y las estudiantes que buscan desarrollar su capacidad crítica.

En las narraciones, también hay mayor precisión en la ubicación temporal y en la secuencia de los hechos, lo que permite establecer una relación. En ese sentido, los acontecimientos y las acciones generan un impacto, y producen cambios que no necesariamente implican un progreso. Reconocen la injusticia y desigualdad existente en el país, pero estas no son atemporales sino que se relacionan con una serie de hechos y tienen un contexto que no permanece invariable en el tiempo. Igualmente, son capaces de entender los diversos puntos de vista que se producen en un proceso histórico. Reconocer el cambio y la permanencia son elementos comunes en los y las estudiantes de esta categoría: por ello, consideramos que se trata de una conciencia histórica genética u ontogenética de acuerdo con el modelo de Rösen (2004).

Este grupo declara como finalidad principal entender el presente, pero al explicar qué desean lograr en sus estudiantes, dejan claro que el futuro cumple un rol importante y que, en representación de su labor como maestros, promover el desarrollo de la identidad individual y la pertenencia a un grupo de sus estudiantes es parte de lo que esperarían lograr. En esta representación, el desarrollo de la ciudadanía se convierte en un componente fundamental. Plantea la necesidad de observar su realidad críticamente y comprender cómo se ha llegado hasta esa realidad. Ello es visto como fundamental para poder proponer soluciones y construir, de alguna manera, una mejor sociedad. Al enseñar con una visión crítica se fortalece la capacidad de los estudiantes de intervenir y cambiar la realidad. Es decir, de ejercer su ciudadanía. Esta es una diferencia notable con las otras categorías, en las que la agencia, la capacidad de transformar la realidad era prácticamente exclusiva de los políticos y/o los gobernantes.

Para los futuros docentes de esta categoría "analítica", la enseñanza de la historia permite entender el presente e involucrar a los alumnos y alumnas con los problemas relevantes de su sociedad.

8.7 CONCLUSIONES SOBRE LA INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS

Como se ha visto, se mantiene una aproximación positivista en algunos futuros profesores. Los cuales enfocan los temas a partir de un orden tradicional de obras y presidentes y además plantean una aproximación bastante memorística.

En la UNSCH, encontramos una narrativa identitaria que se enfoca en la herencia prehispánica como principal fuente de identidad. Esta a su vez se plantea como la antítesis de la realidad, mientras el pasado prehispánico es glorioso, justo, ordenado y equitativo, el presente es injusto, centralista y lleno de inequidades. Para este grupo, las visitas a museos y a sitios patrimoniales son fundamentales en la construcción de la identidad del alumnado. Esta idealización del pasado promueve una conciencia histórica ejemplar.

En la UNSCH predomina la narrativa develadora y en la UNMSM un 33% se ubica en esta categoría, en la cual solo existe una interpretación válida. La misión del

docente en este caso es mostrar a los estudiantes “la verdad”. La historia peruana de los últimos cien años se caracteriza por la injusticia y el abuso, la corrupción, malos gobernantes y el dominio del capital extranjero. En relación a la clase se trataría de una clase centrada en el profesor y el tipo de conciencia histórica que promoverían sería la conciencia crítica.

El 48% de los futuros y futuras docentes de la UNMSM presenta una narrativa analítica. No hemos encontrado esta categoría en la UNSCH. Este tipo de narrativa es la que se asocia a propuestas para tratar los temas que promueven el desarrollo de la historicidad y el pensamiento histórico de los futuros estudiantes. Los temas y mensajes pueden variar, pero se trata de una narrativa en la que el cambio, la continuidad y el proceso histórico quedan claramente reflejados.

Discusión

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo discutimos los resultados de nuestra investigación a la luz del marco teórico empleado y la revisión de literatura realizada. En la discusión retomamos las categorías identificadas de tipos de maestros de historia que tuvieron en la escuela o la academia preuniversitaria los y las estudiantes del profesorado, a saber: expositivo, narrador de historias, activo y reflexivo. Como ya hemos aclarado, esta categorización nace de las descripciones de los mismos estudiantes y no corresponde necesariamente a alguna perspectiva teórica.

De igual forma, utilizamos la tipología de las narraciones que construimos a partir del análisis de los textos redactados por los y las estudiantes del profesorado en los que desarrollan el tema que consideran más importante sobre los últimos cien años, explican cómo lo enseñarían y por qué lo consideran importante para el presente y el futuro. Identificamos cinco tipos de narrativas: general, identitaria, positivista, develadora y analítica. Las narrativas se han agrupado de acuerdo a los rasgos de la conciencia histórica que expresan. Entre los futuros maestros y maestras de cada categoría se observan también atributos comunes en la representación de la historia y de su enseñanza, lo cual nos permite usar estas categorías como una tipología de los futuros y futuras docentes de nuestra investigación en esta discusión.

Primero, tratamos la representación de la enseñanza de la historia. Abordamos las coincidencias y diferencias en relación a las finalidades de la enseñanza, de la conceptualización de la historia reciente y la representación del maestro de historia. Luego, nos centramos en las representaciones de los temas de los últimos cien años y en las interpretaciones que sobre esta época del proceso histórico hemos identificado. Finalmente, discutimos cómo todos estos hallazgos influirían al abordar los últimos cien años en el aula, en relación al pensamiento histórico y la conciencia histórica.

9.1 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REPRESENTACIÓN DEL MAESTRO

¿Cuáles son las representaciones de la historia y de su enseñanza? ¿Cómo se representa al profesor de historia? ¿Qué representación tienen de la historia reciente

y su enseñanza? Son preguntas fundamentales en la formación de docentes pues, tal como hemos visto, los investigadores resaltan la necesidad de conocer estas representaciones y analizar su influencia en la enseñanza de la historia cuando ejerzan la profesión (Armento, 1991; Adler, 2008; Pagès, 2012). Coincidimos con Pagès (2012) en la necesidad de trabajar estas representaciones durante el proceso de formación inicial, de promover la reflexión sobre su influencia en el aprendizaje de los estudiantes del profesorado, y que ellos y ellas mismas reflexionen sobre cómo pueden influir estas representaciones en su actividad docente.

9.1.1 Representación de la historia y las finalidades de su enseñanza escolar

De acuerdo a nuestra investigación, la mayoría de los futuros maestros y maestras de historia consideran que la Historia es una **interpretación del pasado** para **entender el presente y aprender de los errores del pasado**. Esta definición puede ser consistente con las **finalidades** que declaran que debería tener la enseñanza de la historia: permitir la **comprensión del presente**, la historia "*magistra vitae*" y construir **la identidad** de los estudiantes. Sin embargo, su consistencia depende de que el profesor acepte la posibilidad de que en la historia sean válidas diversas interpretaciones. Si los docentes consideran que solo existe una interpretación del pasado, una concepción de identidad y defiende un discurso nacionalista en la práctica, entonces no habría coherencia entre la definición de Historia y las finalidades de su enseñanza en la escuela.

Al comparar la definición con las propuestas de enseñanza, observamos que la historia deja de ser entendida como un conjunto de hechos y datos, o una interpretación "verdadera del pasado" que se transmite a los y las estudiantes para que la aprendan. El primer caso, se observa en las narraciones positivistas. Estas se limitan, como hemos visto en el capítulo anterior, a una relación de gobernantes, acontecimientos y obras públicas. Carecen de interpretaciones y se precian de ser absolutamente objetivas, aunque sabemos que la sola selección del material que se presenta ya implica un elemento subjetivo.

La transmisión de una interpretación del pasado asumida como la única válida se da principalmente en aquellos y aquellas estudiantes del profesorado que hemos identificado con una narrativa develadora o identitaria. Ello y ellas mantienen la

postura de ser quienes conocen la verdadera interpretación de los últimos cien años. Las posibilidades de discutir diversas interpretaciones y dar oportunidades a sus estudiantes para analizar los hechos e interpretarlos, no aparece como propuesta de enseñanza. Cuando estos futuros docentes mencionan la posibilidad de escuchar las opiniones de sus estudiantes, consideran que al final la clase debe llevarlos a ratificar la interpretación del maestro. En esta situación se reafirma la posición del profesor como autoridad que domina el conocimiento en el aula, un rasgo que ha sido propuesto para el caso peruano en la investigación de Uccelli (2000).

La finalidad de la historia para "**Comprender el presente**" se encuentra en distintos historiadores (Bloch, 2000; Carr, 2010), y parece recogerse asociada a la definición de historia, pero no ser tan clara en la práctica de la enseñanza. Se trata de la alternativa marcada con mayor frecuencia en el cuestionario, pero al proponer sus temas no se deja esta relación explícita. Un resultado similar fue encontrado por Sánchez (2002) para el caso de México. La investigadora también encuentra que la población indica que la historia le permite entender el presente, pero que no es capaz de establecer los vínculos temporales entre el pasado y el presente. Esta conclusión de Sánchez coincide con los resultados de nuestra investigación porque al plantear sus ideas sobre cómo tratar el tema en un aula, los futuros profesores y profesoras no vinculan los problemas del presente con el pasado, ni establecen cómo las consecuencias de los hechos alcanzan la actualidad. Parece asumirse que de alguna forma las relaciones entre el pasado y el presente están dadas. Por ello, en las entrevistas solo hacen comentarios generales que relacionan la injusticia actual con la indiferencia de los gobernantes frente a la injusticia en el pasado; pero, no se explican aspectos concretos, medidas o acciones, ni se plantea un proceso que derive en el presente.

Esta característica, no ha sido reportada por las investigaciones hechas en Brasil, donde los estudios sobre conciencia histórica concluyen que se recurre al pasado para entender el presente. Más bien señalan la dificultad para establecer los vínculos con futuro (Schmidt, 2005; Pirola y Dias Sabiona, 2011).

Los vínculos entre el pasado y el presente como proceso se aprecian en la mayoría de las narrativas analíticas. Estas plantean un tema y proponen los cambios que se han

dado a lo largo del tiempo en relación al contexto, como por ejemplo, las migraciones del campo a la ciudad, o el impacto de Sendero Luminoso sobre la izquierda. Valga aclarar que todos los casos de narrativa analítica corresponden a alumnado de la UNMSM.

Estudios como los de Van Beek (2000) para Sudáfrica y en la investigación de Angevik y Borries (1997) en diversos países, encuentran muy difundida la finalidad de la historia como “**maestra vida**” vinculada al futuro. La historia permite aprender de los errores del pasado para no caer en ellos en el futuro. Nuestra investigación identifica también esta finalidad relacionada al futuro en aquellos futuros y futuras docentes con una narrativa identitaria, develadora, e incluso algunos de la categoría analítica.

Según Koselleck (1993), esta interpretación de la historia como fuente de lecciones para el futuro presupone, en cierta forma, que la historia se repite, aunque las situaciones no sean idénticas, sí guardarían cierta similitud:

“La Historia puede enseñar a los contemporáneos o a las generaciones posteriores [...] pero solo si los presupuestos para ello son básicamente iguales” (Koselleck, 1993 p.43)

En nuestro caso de estudio, la historia como “maestra vida” implica una mirada negativa del pasado. Los y las participantes se refieren principalmente a la necesidad de que las futuras generaciones estudien historia para que aprendan de las experiencias negativas ocurridas en el proceso histórico de los últimos cien años, como dictaduras, malos gobernantes, injusticias, desigualdades, entrega de recursos a capitales extranjeros y corrupción, para no volver a cometer el mismo error de sus antepasados.

Esto en la práctica lo traducen en no confiar en la inversión extranjera y en los gobernantes. En el primer caso, E.E.U.U. representa el imperialismo⁹⁶ y Chile el

⁹⁶Por ejemplo se señala: “... convertirse el país en patio trasero de Washington...” [Juan UNSCH – I2] o “Libre comercio con EEUU para mí no es un hecho positivo [...] siguen utilizando nuestros recursos a favor de otros. [Lorenzo –UNMSM-I1]

enemigo de guerra⁹⁷. En algunas de las narraciones identitarias, develadoras y hasta algunas analíticas predomina un nacionalismo explícito frente a cualquier elemento extranjero. Este nacionalismo coincide con lo reportado por Portocarrero y Oliart (1989), Kapsoli (2009) y Eguren y De Belaúnde (2012). Este nacionalismo es además cuestionado por Drinot (2005), quien resalta su carácter dogmático.

En relación a la identidad, observamos que los resultados coinciden con lo planteado por Cajani (2007), Prats (2007), Pagès (2007), Lässig (2008) y Zanazanian (2009) quienes resaltaban que la historia escolar continúa conservando como una de sus principales finalidades desarrollar la identidad. Sin embargo, debemos recalcar que **no se trata de una interpretación homogénea de la identidad**. Mientras para los estudiantes de la UNSCH en Ayacucho la identidad se refiere a la herencia prehispánica, para los universitarios de la UNMSM la identidad recoge la diversidad cultural del Perú actual. Estos resultados coinciden con los planteados por Eguren y De Belaúnde (2012) para el caso ayacuchano y limeño. En nuestra investigación concluimos que la conceptualización de la identidad en Lima ya no es la misma que identificaron Portocarrero y Oliart (1989), pero que en Ayacucho sí se mantiene la encontrada de fines de los 80's con la variante que a lo inca, se le suma la valoración de lo “propiamente” ayacuchano, lo wari. La aparición de lo wari podría ser un indicio de que se está construyendo una identidad más local.

Esta noción de identidad, encontrada en Ayacucho, aparece en las narrativas identitarias y críticas. Se caracteriza porque, como hemos visto, excluye la herencia hispana y la tradición criolla o limeña. Para este grupo de estudiantes del profesorado, la identidad se basa fundamentalmente en las raíces prehispánicas y no contempla la idea de un país en el que existen diversas tradiciones culturales.

Por otro lado, en esta tesis las narrativas y la entrevista evidencian que la identidad se emplea en Ayacucho como un elemento de oposición a Lima. Pablo, Luis (ambos con narrativas identitarias), Felipe, Javier, Pedro y Juan (los cuatro con narrativas develadoras) entienden a Lima como la ciudad dominante, en la que las tradiciones

⁹⁷ “... nacionalizar todas nuestras empresas extranjerizadas, chilenizadas...” [Juan UNSCH-I1] o “Sobre la incorporación de Tacna, se debe a un sentido de patriotismo y de victoria ante un pueblo que siempre vivió en la derrota y gracias a ello tuvo una alegría en el país.” [César UNMSM-I1]

se pierden, que los margina y que es responsable del abandono y pobreza de regiones como Ayacucho. El rechazo al centralismo limeño y a la influencia "alienante" que desprecia los valores prehispánicos queda claramente manifestado en esta noción de identidad recogida en nuestra investigación.

Diversos especialistas en didáctica de la historia y las ciencias sociales han enfatizado la importancia de la ciudadanía como una finalidad de la enseñanza (Laville, 2003; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr, 2001; Audigier, 2003; Pagès, 2003; 2007; 2011; García y Leduc, 2003; Lautier; 2003). En nuestra investigación observamos que sólo en el grupo que construye una narrativa analítica hay alguna relación con la ciudadanía, aunque no sea explícita. Se advierte que creen que la historia proporciona a los y las jóvenes herramientas para intervenir en la realidad. Pero, en la mayoría de los y las docentes de historia y ciencias sociales en formación en UNMSM y en UNSCH, la ciudadanía no aparece ni declarativa ni implícitamente.

Por otro lado, especialistas como Wineburg (2001), Lee (2002), Lévesque (2008) y Seixas (2004) destacan el desarrollo del pensamiento histórico como finalidad. No obstante, no hemos encontrado estudiantes del profesorado que lo consideren como finalidad ni como un objetivo de la enseñanza de la historia.

De igual manera, el nuevo marco curricular peruano establece que los estudiantes deben construir explicaciones históricas, interpreta procesos, trabaja con fuentes, explica cambios y permanencias y explica la multicausalidad, todos estos elementos del pensamiento histórico (MINEDU, 2014). Estos objetivos responden a la finalidad que el estudiante ejerza su ciudadanía y se entienda como un sujeto histórico (MINEDU,2014). Estos objetivos y finalidades del MINEDU contrastan con los hallazgos en los futuros y futura docentes, pues ellos y ellas no comparten estas finalidades ni estos objetivos. Más bien mantienen los objetivos y las finalidades tradicionales de la enseñanza de la Historia. Por lo tanto, el MINEDU tendrá que trabajar no solo con los maestros en ejercicio, sino también intentar cambiar las finalidades que se plantean los y las estudiantes del profesorado.

En síntesis, las finalidades expresadas por los futuros maestros y maestras de historia de la UNMSM y la UNSCH que, además, se reflejan en sus narrativas y propuestas

de enseñanza corresponden a una enseñanza de la historia tradicional. En la mayoría de los casos, el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la ciudadanía no constituyen finalidades de la enseñanza. A partir de los hallazgos de esta investigación, coincidimos con Audigier (2003) y Pagès (2007) en observar la falta de coherencia entre las finalidades declaradas y las prácticas docentes. Por ello consideramos que si se pretende formar un maestro reflexivo es necesario analizar y discutir las finalidades de la enseñanza en la formación inicial de docentes. Las finalidades no deberían ser solo una declaración que se repite, como la relación entre el presente y el pasado, sino que deberían expresarse claramente en las prácticas en el aula.

9.1.2 Representación del maestro de historia

Como señalamos en el capítulo 3, la conceptualización del profesor de historia es diversa y compleja. Se han planteado diferentes modelos y tipologías (Evans, 1989; Wineburg y Wilson, 1993; Van Sledright, 1997; Fogo, 2014). En nuestra investigación también hemos encontrado diversas representaciones del profesor de historia, pero coincidimos con otros especialistas en que las dos representaciones más frecuentes son la del profesor que transmite conocimientos y la de aquel que se preocupa por desarrollar habilidades (Armento, 1991; Pendry, 1990; Barton y Levstik, 2004). En el caso de los futuros profesores de la UNSCH 80% es más cercano al transmisor de conocimientos, y en la UNMSM un 50%. El otro 50% de los sanmarquinos parece tener una representación más cercana a un docente que desarrolla habilidades, aunque no podemos demostrar que realmente lo hagan.

En relación a la formación inicial del profesorado, Valencia, Villalón y Pagès estudiaron las representaciones sociales de los estudiantes que ingresan a pedagogía en historia en USACH y plantearon que estas "... son el resultado de las orientaciones de la enseñanza recibida en la educación secundaria y de la influencia de profesores significativos que actúan en ellos como modelos." (2012:64). Esta conclusión coincide con lo planteado por Pagès y Sant (2015), quienes señalan que los futuros profesores tienen "... representaciones tanto de los contenidos a enseñar como de la manera de enseñarlos fruto de su larga experiencia como alumno..." (2015:2060). Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que los profesores significativos efectivamente actúan como modelos a imitar, aunque

también hay maestros que se convierten en la representación del tipo maestro que no se quiere ser. Además, entre los sanmarquinos y huamanguinos, el profesor de la academia preuniversitaria ha generado un impacto y se convierte en el modelo de profesor de historia al que algunos aspiran.

Los y las estudiantes del profesorado de ambas universidades recalcaron que preferían a los maestros que promovían la reflexión y el pensamiento crítico en sus alumnos y alumnas. Sin embargo, en las entrevistas al indagar qué entendían por crítica y pensamiento crítico, observamos que se trata de un profesor que cuestiona las visiones "tradicionales" de la historia y el orden social, económico y político vigente. En ese proceso de cuestionar formula una serie de preguntas a los estudiantes. Pero finalmente solo la interpretación del maestro es válida.

En la tipología que elaboramos emergió un tipo de profesor expositivo, descrito como teórico, tradicional y memorista. Se registra un rechazo hacia el docente expositivo, quien constituye la antítesis del modelo deseado. Por ejemplo, Alicia recuerda "... te dictaba [...] Quizás estudié historia porque [...] no me gustaron todas las clases..." [Alicia-UNMSM-I3]; y Vicente explica "*Sentía una clase un poco [...] aburrida*" [Vicente-UNMSM-I3]. Encontramos al narrador de historias como el profesor más admirado. Al analizar su estilo de enseñanza en base a lo que los mismos estudiantes del profesorado describen, descubrimos que es un profesor que también centra su clase en exponer los contenidos, en contar los hechos y que incluye elementos de la historia local o su propia experiencia histórica. Como indica Tania "... me sentía atrapada en la narración" [Tania-UNMSMI-3], o como señala Juan "...contaba sobre las realidades que pasaba él..." [Juan-UNSCH-I3]. ¿Qué diferencia al expositivo del narrador de historias? No solo se trata que el segundo es entretenido, la principal diferencia es que perciben al narrador de historias como alguien preocupado porque sus alumnos entiendan, que se involucra con ellos, y que disfruta de su labor. Esta conclusión coincide con lo reportado por Martínez et al (2006). Según estos autores la emoción que pone el docente al enseñar el curso y su cercanía con los estudiantes son fundamentales en la representación del buen profesor.

Por otro lado, también admiran al maestro que categorizamos como develador-crítico, que es un cuestionador de los relatos tradicionales. Como vimos centra su clase en mostrar las "versiones falsas" de la historia que han recibido los estudiantes durante su formación escolar y se presenta como quien les revelará esa verdad que intencionalmente se les oculta. En esta lógica, se permite el debate entre los estudiantes a partir de preguntas que plantea, pero no admite que se llegue a una conclusión distinta a la suya. Este estilo docente corresponde al descrito por Tutiaux (2001), que cree que desarrolla el espíritu crítico en sus estudiantes, pero no permite que se expresen libremente, que lo contradigan. Este tipo de docente mantiene el conocimiento en sus manos, siendo la autoridad que transmite la verdad.

En el caso peruano, este tipo de maestro predomina en las academias preuniversitarias e impresiona mucho a los y las jóvenes. Su discurso encaja en la "idea crítica" del Perú señalada en la investigación de Portocarrero y Oliart (1989). Historiográficamente este discurso corresponde al materialismo histórico reportado por Kapsoli (2001), que es cuestionado por Drinot (2005) como la integración de dos narrativas opuestas, la nacionalista y la de la "idea crítica", ambas simplificadas y entendidas como dogma.

Coincidimos con Drinot (2005) en el carácter dogmático que adquiere este discurso. En el caso de los estudiantes del profesorado de historia de la UNMSM y la UNSCH, este modelo de docente se refleja principalmente en las narrativas develadoras, aunque algunos con narrativas analíticas también lo refieren, pero con una mayor reflexión. Los futuros maestros y maestras que admiran a este modelo develador-crítico y que producen narrativas develadoras asumen que no hay lugar a debate porque su misión es mostrar esa verdadera interpretación del pasado a los jóvenes. Por ejemplo, explica que los jóvenes en el Perú "... desconocen la realidad histórica del Perú [...] tienen una idea tergiversada ..." [Alicia-UNMSM I-3]. Para Juan el problema es aún mayor:

"...A los peruanos nos han quitado nuestra historia y es un deber del cholo peruano recuperar de los 500 años de nuestra historia cambiada por los españoles. Nada de verdad nos enseñó todo es mentira [...] Los temas que abarco es un deber patriótico [sic] abarcar en los centros de saber." [Juan- UNSCH-I2]

Estos futuros maestros, cumplen una finalidad vinculada a la construcción del nacionalismo, aunque no la expliciten cuando se les pregunta por las finalidades de la enseñanza de la historia.

Un 21% de los futuros profesores y profesoras describe un tipo de maestro que propone muchas actividades a sus estudiantes, construir líneas de tiempo, responder preguntas del texto escolar, representar los hechos históricos narrados, elaborar mapas conceptuales, etc. A este maestro lo describimos como "activo" porque constantemente les encomendaba alguna tarea. Sin embargo, estas actividades complementan un aprendizaje de la historia bastante tradicional que sigue enfocándose en el recuerdo de información. Como recuerda Arturo:

"... nos mandaban a leer y de ahí a realizar actividades, mapas conceptuales, pequeños esquemas, poner imágenes. [...] No hay un análisis [...]

... como máquinas memorizábamos una información, salíamos al frente, nos parábamos y comenzábamos a reproducirla, pero no había un análisis." Arturo [UNMSM-I3]

Nuevamente, recordamos lo propuesto por Tutiaux (2003), quien señalaba que muchos profesores incluyen prácticas, actividades y ejercicios que no se relacionan con las finalidades que declaran, ni con el desarrollo del pensamiento histórico.

Solo un 17% de los participantes recuerda haber tenido un profesor o profesora que hemos categorizado como reflexivo. Se trata de un docente cuya clase implica leer y debatir, que promueve la discusión abierta entre sus estudiantes, indagaba su opinión y no impone la suya como válida. Por esta razón, consideramos que de todos los maestros este es el que mayor posibilidad de estimular el desarrollo del pensamiento histórico tuvo. Todas las otras categorías en realidad reflejaban un modelo de maestro centrado en la transmisión de contenidos y de interpretaciones, y no de habilidades del pensamiento histórico.

No encontramos futuros docentes que reporten haber tenido experiencia trabajando con diversas fuentes, analizando diversas perspectivas, o discutiendo causas, consecuencias, cambios o continuidades. Las interpretaciones, las causas, las

consecuencias más bien parecen ser transmitidas por los maestros. Con esas experiencias previas han construido sus representaciones de la enseñanza de la historia. Y tal como indican diversos especialistas, esa experiencia marcará su estilo de enseñar, a menos que reflexionen críticamente sobre ella (Audigier, 1987; Armento, 1996; Pagès, 1997; Avery, 2010; Pagès y Sant, 2015).

Coincidimos con Armento (1996), Pagès (2000), Benejam (2001), Bravo (2002) y Adler (2008) en la necesidad que los futuros docentes adquieran conciencia de la representación del docente de historia que tienen y reflexionen sobre cómo esta representación puede influir en su desempeño profesional. Para ello, los programas de formación docente deberían ofrecer oportunidades de reflexión.

Los resultados de nuestra investigación no coinciden con lo encontrado por Valencia, Villalón y Pagès (2012) en relación a las representaciones de la enseñanza en los estudiantes del profesorado en historia de la USACH. Mientras que ellos concluyen que hay una tendencia hacia el modelo crítico y activo, con un profesor como mediador del currículo; nuestra investigación muestra que se trata de una enseñanza centrada en el docente como la autoridad que domina el conocimiento y lo transmite. Por lo tanto, predominaría aún un currículo técnico. En consecuencia, el reto de la formación docente, como indica Pagès (1994) sería adecuar la enseñanza y la práctica para formar maestros reflexivos, intelectuales comprometidos que entiendan la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para los estudiantes escolares y la sociedad.

Estamos de acuerdo con Tutiaux (2001) que al centrar la clase en el conocimiento del maestro, estos docentes tampoco desarrollan el pensamiento histórico de sus estudiantes. Sin embargo, son percibidos por los futuros docentes como los que desarrollan el espíritu crítico en sus alumnos. En realidad, lo que generan es que se repita dogmáticamente una interpretación de la historia que cuestiona la realidad y ese cuestionamiento es el que se entiende como desarrollar la capacidad crítica, cuando evidentemente se trata de un proceso bastante más complejo, como hemos visto al tratar el pensamiento histórico.

Además, esta perspectiva que hemos encontrado en esta investigación en un grupo de los futuros y futuras docentes de historia de la enseñanza centrada en la autoridad del docente, a quien no se le cuestiona y que es el único que transmite interpretaciones válidas de la realidad, es muy similar a la que citaban Degregori (1990) y de la CVR (2003) para explicar por qué Sendero Luminoso tuvo acogida entre los estudiantes de magisterio. Como decía la CVR sobre la enseñanza:

... un proceso que **privilegia lo memorístico**, establece una jerarquía violenta entre el profesor y alumno, donde **el maestro es el depositario central de una sabiduría letrada que el alumno debe recibir y repetir sin criticarla** [...] El PCP-SL empalmó con esta pedagogía autoritaria, pero también con el viraje radical del magisterio que desde los años setenta realizó una **relectura nacionalista y clasista de la historia peruana y cuestionó el orden social de manera autoritaria y por medio de la confrontación**. (CVR, 2003: 620-621) [Las negritas son nuestras]

Advertimos que pese a los años transcurridos, todavía encontramos entre los futuros y futuras docentes con narrativas develadoras o identitarias un discurso muy similar al descrito por la CVR: nacionalista, clasista, autoritario, carente de una verdadera crítica, dogmático y confrontacional. Esta situación dista mucho de la ciudadanía democrática y la conciencia de la historicidad que busca construir el MINEDU.

9.1.3. Representación del alumnado en la escuela

La mayoría de los futuros maestros de esta investigación aún no han tenido la oportunidad de enseñar. En los casos que sí lo hacen, como María [UNMSM] y Tania [UNMSM], dejan en evidencia que les resulta difícil promover una enseñanza que fomente el desarrollo del pensamiento crítico. Ambas declaran que les gustaría promover una reflexión crítica en sus estudiantes, pero que no lo logran.

María argumenta que la escuela donde labora no le permite decidir libremente el enfoque y le exige mantener una enseñanza tradicional, centrada en la memorización de información. Este caso nos permite corroborar lo señalado por Levstik (2008), quien subraya que al iniciarse en la docencia los maestros se ven obligados a adaptarse a la propuesta del colegio. Esta situación muchas veces es la que les impide poner en práctica lo aprendido en su formación. De esta forma, el sistema

más tradicional es el que termina afianzándose cerrando la puerta a las nuevas opciones de renovar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Valencia, Villalón y Pagès (2012) proponen que algunos profesores de ciencias sociales pueden tener una representación del alumnado como seres pasivos que no están preparados para desafíos intelectuales y, por lo tanto, solo pueden ser receptores del conocimiento. Encontramos que esta representación aparece en Tania, quien resalta que sus alumnos no están capacitados para una enseñanza más crítica, indica: "... quisiera que aprendan a crítica. Es un poco difícil para ellos..." [Tania - UNMSM]. Ella incluso cree que no pueden reflexionar críticamente sobre el pasado por la distancia temporal que los aleja de los hechos. Según Tania, si su evaluación exige una reflexión crítica, las notas caen. Por lo tanto, opta por ser una buena narradora de historias. Representaciones del alumnado como las de Tania constituyen una barrera importante para poder renovar la enseñanza.

La representación del alumnado como un ser pasivo, también se da en los futuros maestros que identificamos con una narrativa identitaria y en los develadores. En el primer caso, creen que los alumnos y alumnas requieren recuperar los valores prehispánicos, por ello deben tomar contacto directo con el patrimonio a través de visitas a sitios arqueológicos o museos. En el segundo, ven a los y las estudiantes como seres pasivos que reciben la "verdadera" interpretación del pasado del maestro. Además, se trata de una interpretación del pasado y del presente. En muchos casos, estos futuros maestros imaginan el uso de videos o imágenes, pero estas no se emplean para analizarse, solo como motivación.

Como hemos señalado, solo aquellos que plantearon una narrativa reflexiva proponen alternativas que estimulan la reflexión crítica centrada en el estudiante.

En la mayoría de representaciones de nuestra investigación, los estudiantes son entendidos como aprendices pasivos, pues creen que el análisis le corresponde al profesor y su función es transmitir el conocimiento histórico a los alumnos que carecen de él. Por lo tanto, la posibilidad del estudiante de construir su propia opinión, de argumentarla y sostener sus ideas con evidencias históricas debidamente analizadas, no parecería darse en las propuestas de enseñanza de los futuros

docentes. No se proponen actividades como plantear problemas históricos y discutirlos porque creen que los alumnos y alumnas no están capacitados para abordarlos.

9.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

Los resultados de esta tesis coinciden con lo planteado por Jara (2012) sobre las dificultades de los futuros docentes para establecer un marco cronológico al definir la historia reciente. Observamos que, al igual que en el caso de los estudiantes del profesorado en historia de la Universidad Nacional de Comahue en Argentina estudiado por Jara (2012), los y las futuros docentes de la UNMSM y de la UNSCH relacionan la historia reciente con temas vinculados al presente, pero que no existe un consenso sobre los límites temporales. En nuestra investigación, un grupo identificó la historia reciente con los últimos 50 años, otro con los últimos 20, incluso alguno se remontó hasta la Guerra del Pacífico (1879-1884) porque consideraba que las consecuencias del conflicto seguían siendo parte de los problemas del presente. Un sector decidió no establecer límites en términos de años, sino que prefirió plantearlo en términos generacionales, señalando que se trata de hechos que conectan la experiencia de los padres con los hijos. Esta falta de criterios temporales, llevó a que al igual que en la investigación de Jara (2012), fuese difícil para los futuros docentes ubicar cuáles acontecimientos pueden ser entendidos como de historia reciente y cuáles no.

La necesidad de tratar los temas de la historia reciente en la escuela es reconocida por los docentes y futuros docentes, tal como indican los resultados de esta investigación y de otras como las de Amézola (2008; 2011), Valle y Frisancho (2015), González (2008), Amézola y Gárriga (2009) y Jara (2012). En el caso peruano, concretamente, los futuros y futuras docentes de la UNSCH y la UNMSM proponen que debería discutirse el CAI y el gobierno de Fujimori, especialmente la corrupción, como parte de los temas de historia vistos en la escuela. Ellos y ellas argumentan que se trata de una lección del pasado que debe conocerse para que no se repita. La finalidad de la historia como "maestra vida" aparece aquí como una justificación central.

Por otra parte, las investigaciones establecen que tratar temas de historia reciente implica una serie de desafíos para el docente (Amézola, 2000; 2008; González, 2008, 2014; De Belaúnde, 2012; Trinidad, 2004, 2006; Del Pino y Muñoz Najar, 2012; Cosamalón, 2012; Valle y Frisancho, 2014; Uccelli et al, 2013). Nuestra investigación demuestra que estos temores también son compartidos por los futuros maestros y maestras. En primer lugar, concuerdan en la inquietud que les produce ser cuestionados por sus ideas. En segundo lugar, les preocupa que en el contexto de la clase pueda iniciarse un debate entre los estudiantes que los lleve a encontrarse con las posturas contrapuestas propias de la historia reciente. Por eso, preferirían que exista un relato objetivo, una "historia oficial" de los hechos que cuente con el aval de la sociedad, tal como mostró la investigación de Valle y Frisancho (2014) para el caso de maestros de historia en ejercicio en Ayacucho. Como indican Carretero y Borrelli (2010), el problema de la historia reciente es la falta de consensos y el encuentro de las distintas visiones en el aula. Esta preocupación también es compartida por los futuros docentes.

Sin embargo, un grupo de futuros maestros dentro de la narrativa analítica, consideran que lo ideal sería recurrir a las diversas perspectivas de los protagonistas, a diversas fuentes que planteen diferentes interpretaciones y visiones de lo ocurrido. Ello daría lugar a discusión y debate entre los estudiantes, lo cual entienden como positivo. Desde la perspectiva del pensamiento histórico, sin duda esta propuesta sería ideal porque implica trabajo con fuentes, evaluar diversas perspectivas, construir explicaciones y aprender a escuchar al otro. Lamentablemente, esta no es la postura que prima al pensar cómo abordar la historia reciente en el trabajo docente. El temor es más fuerte. En el Perú, como demuestra Trinidad (2004; 2006) la acusación de apología al terrorismo lleva a los maestros a no discutir demasiado el tema, pues consideran que sus ideas pueden ser malinterpretadas. Esta misma percepción parece llegar a los futuros docentes quienes no quieren entrar en situaciones riesgosas que cuestionen su trabajo o que los lleve a perder el control sobre el aula. Esperan que sus estudiantes opinen en el "sentido correcto", de acuerdo a lo que las autoridades educativas esperan. Así, observamos que se cumple lo señalado por Levstik (2008), quien recalca que muchas veces los docentes prefieren el silencio a tratar temas incómodos que generen el cuestionamiento de sus

estudiantes o que pueden causarles problemas con las autoridades educativas o con la comunidad de la escuela en la que trabajan.

Como vemos, el temor es un elemento común en los maestros y futuros maestros al tratar la historia reciente como se observa en esta investigación y en diversos trabajos (Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino, 2013; Magendzo y Toledo, 2009; Trinidad, 2004, 2006).

Otra limitación importante para tratar la historia reciente es la falta de preparación pedagógica y de contenidos para abordar los temas (Amézola, 2008; 2011; González, 2008; Jara, 2012; Valle y Frisancho, 2014). En lo pedagógico, los futuros maestros y maestras consideran que su formación es insuficiente para abordar situaciones conflictivas, socialmente vivas, que pueden cuestionar su autoridad en el aula o colocarlos en una situación difícil frente a las autoridades educativas, los y las estudiantes o los padres de familia. Esta reflexión, no solo es propia de los y las docentes en formación, sino que ha sido reportada por diversas investigaciones enfocadas en el caso de maestros en ejercicio en zonas como Ayacucho (Trinidad, 2004; 2006; Del Pino y Muñoz Najjar, 2012; Uccelli y otros, 2013; Valle y Frisancho; 2015).

Amézola (2008, 2011), Valle y Frisancho (2015), González (2008), Amézola y Gárriga (2009) y Jara (2012) concuerdan con que la falta de bibliografía es una limitación para abordar la historia reciente. Esta misma sensación es recogida entre los futuros maestros participantes en esta investigación.

En relación al conocimiento de los temas de historia reciente, los futuros maestros de la UNSCH y UNMSM también encuentran un vacío en su formación, tal como es señalado por González (2008) y Jara (2012) en sus investigaciones. Plantean que no conocen suficiente material bibliográfico, lo cual les causa inseguridad. Más bien reconocen que sus principales referencias se basan en relatos familiares, videos o ideas recogidas de la "historia cotidiana". Esto se ejemplifica en nuestra investigación al pedir que relacionen hechos con gobiernos, en la mayoría de casos los estudiantes sanmarquinos tienen un nivel de aciertos mayor que los de Huamanga, pero al preguntar por la matanza de Accomarca, son más los estudiantes

de la San Cristóbal de Huamanga que establecen la relación correcta. Se trata de un hecho ocurrido en Ayacucho, sobre el que probablemente han recogido más información en su comunidad que en otro medio.

En síntesis, el problema de la carencia de formación pedagógica y de conocimientos sobre la historia reciente es un tema pendiente, no solo en el Perú, al que la formación inicial y constante del profesorado debería prestar atención.

Nuestra investigación ratifica lo planteado por González (2014), sobre la historia reciente. Es considerada un tema perturbador en la escuela; inquietante porque se quiere conocer y se sabe su importancia; nulo, porque los profesores no están formados para abordarla; contradictorio, porque puede ir en contra de quienes se encuentran en el poder; huérfano, por falta de bibliografía conocida por los docentes; e incómodo, porque al ser temas vivos continúan interpelando a la población. Por lo tanto, consideramos que es fundamental incorporar el tratamiento de la historia reciente en la formación docente, como contenido y como un conjunto de estrategias asociadas a cómo abordar en el aula temas socialmente vivos que despiertan opiniones contrapuestas.

9.3 LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Uno de los problemas que se cuestiona en la formación de maestros es su dominio disciplinar (Wineburg y Wilson, 1993; Audigier, 2001; Barton y Levstik, 2004; Avery, 2010; VanSledright, 2011; Fogo, 2014; VanSledright y Reddy, 2014). Armento (1991) encuentra problemas en el manejo conceptual y de información, especialmente una falta de comprensión de la naturaleza del pensamiento histórico. En ese sentido, compararemos los hallazgos de nuestro trabajo con lo señalado por otros investigadores.

9.3.1 Los contenidos disciplinares

Audigier (2001) señala que la formación docente se concentra en la transmisión de ideas planteadas por los historiadores, sin considerar cómo estas ideas tienen sentido en la enseñanza. Por otro lado, a nivel internacional McDiarmid y Vinten-Joyansen (2000) plantean que la formación histórica de los futuros maestros de historia es desactualizada. En el Perú, Walker (2003), Rodríguez Crespo, (1998) y Drinot

(2005), han planteado una crítica similar, resaltando la distancia entre la formación de los historiadores y de los estudiantes del profesorado en historia. Para Walker (2003), Rodríguez Crespo, (1998) y Drinot (2005) la formación no contempla los avances de la investigación histórica ni las nuevas propuestas historiográficas. Los hallazgos de nuestra investigación muestran que los temas y enfoques históricos que prefieren los futuros y futuras docentes corresponden a una propuesta tradicional positivista centrada en los gobiernos y sus obras, o la perspectiva de la "Nueva historia" que predominó en el Perú en los 70's y 80's. Esta aproximación de la "Nueva Historia" se centra en los aspectos económicos y sociales desde una perspectiva marxista.

Las nuevas aproximaciones historiográficas como la historia de las mentalidades, de la cultura, del género, la historia cotidiana, la microhistoria o la historia de grupos subalternos no son consideradas importantes y no se reflejan en las narraciones que elaboran ni en las propuestas de temas a tratar en una clase. Por otro lado, muchos de ellos y ellas se declaran contrarios a la historia positivista-tradicional, pero observamos que al plantear sus narraciones el relato se organiza y enfoca en torno a los gobernantes, sus acciones y sus obras. En ese sentido coincidimos con los hallazgos de Pagès y Sant (2015) en su investigación sobre el alumnado del máster del profesorado en la UAB, pues indican que un sector de los estudiantes se inclinaba por renovar la enseñanza, pero al programar sus clases sus temas encajaban en los tradicionales. Encontramos una tendencia a mantener una aproximación a la historia del siglo XX peruano partiendo de una relación de gobernantes y obras pública, como señalaron Valle y Valdivia (2016).

En relación al dominio de los conocimientos sobre el siglo XX, los hallazgos de nuestra investigación muestran que los y las estudiantes de la UNMSM conocen mejor la información que los de la UNSCH. Por ejemplo, al pedirles que relacionaran los gobiernos con ciertos hechos como el Baguazo, el Centenario de la Independencia, la Segunda Guerra Mundial, la pérdida de Leticia, la Reforma Agraria, la captura de Abimael Guzmán y la Matanza de Accomarca, en la mayoría de casos los sanmarquinos obtuvieron mejores resultados. La única excepción fue Accomarca (Ayacucho), que fue identificado mejor por los estudiantes de la

universidad San Cristóbal de Huamanga con el primer gobierno García. Probablemente porque es un tema sobre el cual han escuchado en su entorno.

Se observa que las estudiantes del profesorado de la UNSCH tienen más dificultades para establecer relaciones temporales con hechos de la primera mitad del siglo XX, como son la Segunda Guerra mundial, el Centenario de la Independencia y la pérdida de Leticia. Esto se ratifica luego en la identificación de imágenes, pues nuevamente los estudiantes de la UNSCH presentaron dificultades para identificar a Leguía o las imágenes de la explotación cauchera. Por lo tanto, podemos concluir que el manejo de información sobre los últimos cien años parece ser mayor en la UNMSM que en la UNSCH. Esto es importante porque según Ames (2008) en la formación del profesorado en el Perú se enfatiza el recuerdo de hechos y datos, sobre el análisis, y en este caso encontramos que el manejo de información resulta complicado para el grupo de la UNSCH.

En relación a las fuentes que utilizan los futuros maestros y maestras para informarse sobre la historia, encontramos que la gran mayoría de participantes recurre a los libros. Esta situación es distinta a la identificada por Historia para Maestros (2015) en relación a los docentes de historia en ejercicio que participaron en el programa del PRONAFCAP, quienes indicaron que su principal fuente era Internet. En nuestra investigación, Internet ocupa el segundo lugar en importancia en Lima, y recién un quinto lugar en Ayacucho. Los estudiantes de la UNSCH dan más importancia a los museos y sitios arqueológicos que a la Internet como fuentes de información. Esta preferencia es coherente con su interés por las culturas prehispánicas. Participantes como Pablo y Luis (con narrativas "identitarias") reclamaban que sus profesores en la escuela nos los llevaban a conocer los sitios arqueológicos ni a visitar los museos. En Ayacucho el contacto con el patrimonio es esencial para valorar la grandeza de los pueblos que se desarrollaron en el territorio andino antes de la conquista española. Por esa razón, dan gran importancia a las salidas de campo.

Esta diferencia, en relación la investigación de Historia para Maestros (2015), puede explicarse porque los estudiantes del profesorado leen principalmente el material que es encomendado como parte de los cursos (Ames, 2008), mientras que los maestros

tienen que buscar sus propios materiales y han encontrado en Internet un medio para tomar contacto con múltiples fuentes.

Ames (2008), al investigar qué ocurría con la lectura en los institutos de formación docente en general, indicó que en la mayoría de casos no recurrían a libros, sino a separatas preparadas por los docentes que simplifican o resumen los contenidos de los libros. No podríamos afirmar que esta situación se dé también en la UNSCH o en la UNMSM, aunque en varias ocasiones mencionan lecturas que les entregaban sus docentes de las academias. No parecen referirse a lecturas de libros completos.

Por otra parte, el estudio de Kapsoli (2001) que les pregunta por historiadores que conocen, evidencia que no se emplea una bibliografía variada y actualizada. Se mantiene el uso de las investigaciones de fines de los 70's y principios de los 80's, como los textos de Waldemar Espinoza, *Los modos de producción el imperio de los Incas* (1978) y *Los incas* (1987), ambos textos con varias ediciones⁹⁸. Como cuestiona Drinot (2005), los estudiantes universitarios del profesorado no mencionan la producción historiográfica más reciente en el trabajo de Kapsoli, lo cual le preocupa por la desactualización académica.

9.3.2 Habilidades del Pensamiento Histórico

Armento (1991) planteaba investigar la formación de los maestros en ciencias sociales y concluye que una necesidad fundamental es la comprensión de la naturaleza de la construcción del pensamiento histórico. En la misma línea, diversas investigaciones han insistido en la dificultad que implica la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, cuando la formación inicial no desarrolla habilidades del pensamiento crítico (Adler, 1991; Pagès, 2004). Como hemos visto, líneas arriba, en el caso de los estudiantes del profesorado en historia de la UNMSM y la UNSCH no hay claridad sobre el sentido que reflexionar críticamente tiene. Los futuros docentes de ambas universidades señalan que deben desarrollar la capacidad crítica de sus estudiantes, pero lo interpretan como cuestionar el orden establecido y a los gobernantes, sus acciones y sus obras. Esto deriva en la repetición de la "visión crítica del Perú".

⁹⁸ *Los modos de producción el imperio de los Incas*, tiene tres ediciones la última en 1997, y *Los incas* con cuatro ediciones la última de 1989.

Los especialistas en didáctica también señalan como un problema en la formación inicial del profesorado, la falta de desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico (Yaeger, 1997; Seixas, 1998; Tutiaux, 2001; Barton y Levstik, 2004; Wineburg et al, 2007; Pagès, 2012; Yogeve, 2013; Fogo, 2014; VanSledright y Reddy, 2014). Lo que lleva a que los futuros profesores no conozcan la naturaleza de la producción del conocimiento histórico. En nuestra investigación, no observamos evidencia de que en la formación inicial de los maestros en ambas universidades se haya estudiado epistemología de la historia.

Más bien notamos que hay mucha confusión sobre cómo enseñar historia sin centrar la tarea en el docente, sino en el alumnado. Por esa razón, plantean una serie de actividades como recurrir a videos, imágenes y herramientas que hagan más entretenida la clase. Estas actividades se emplean como motivación, como los videos. En otros casos proponen lecturas y preguntas o tareas de síntesis de información (cuadros, resúmenes, mapas conceptuales). Pero no hay una reflexión sobre el tipo de preguntas que deben plantearse para estimular el pensamiento histórico de los estudiantes. Asimismo, la orientación temporal es confundida con la elaboración de líneas de tiempo que solo permiten ordenar hechos, pero no analizar relaciones causales.

Yeager (1997) señalaba que muchos futuros maestros y maestras creen que el solo uso de fuentes ya implica el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, como indica Seixas (1998) y VanSledright (2010) se reportan problemas tanto en la comprensión de las fuentes como en su uso. En nuestro caso, hemos visto que se mencionan el uso de fuentes, pero no se especifica nada similar a evaluarlas o emplear la evidencia en una argumentación. El uso de las fuentes parece remitirse a leerlas y observar imágenes. No registramos propuestas de actividades que permitan evaluar evidencias y argumentar. Nada indica que estén capacitados para una tarea tan difícil como manejar versiones disímiles de temas socialmente vivos.

El grupo de futuros maestros y maestras que presentó mayores rasgos de desarrollo del pensamiento histórico fueron aquellos que propusieron una narrativa analítica. En estos casos, se observa que proponen actividades que se relacionan con la causalidad,

la temporalidad y la empatía histórica. Solo en este grupo encontramos menciones a diversas perspectivas e interpretaciones, a múltiples causas y la comprensión de los hechos considerando el contexto. Los que desarrollaron una narrativa analítica piensan en promover debates, incentivar a sus estudiantes a observar la realidad críticamente, a proponer soluciones para construir una sociedad mejor y les preocupa que asuman un papel activo como ciudadanos. Así, fortalecerían la capacidad de sus estudiantes de intervenir en la construcción de un mejor futuro. Por ello pensamos que los futuros y futuras docentes que desarrollaron una narrativa analítica son los que han logrado una mayor comprensión de la naturaleza de la construcción del conocimiento histórico. Por lo mismo, sería el que tiene más probabilidad de proponer actividades a sus futuros alumnos que desarrollen el pensamiento histórico.

Se puede concluir que, en general, en los estudiantes de ambas universidades, no hay claridad sobre qué implica el pensamiento histórico y cómo se desarrolla. Esta sería una falencia grave en la formación docente. En términos de Audigier (2001), diríamos que la gran mayoría de los estudiantes del profesorado de la UNSCH y la UNMSM requiere fortalecer su formación epistemológica porque no comprenden qué implica el pensamiento histórico y el reto que involucra desarrollarlo.

9.4 REPRESENTACIONES Y NARRATIVAS SOBRE LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS DE LA HISTORIA PERUANA

Algunos de las representaciones y narrativas identificadas en esta investigación coinciden con las conclusiones de Portocarrero y Oliart (1989), pero también se introducen otros elementos. En primer lugar, encontramos que la injusticia y la desigualdad siguen estando presentes en la visión de la historia peruana. Fueron identificadas como características importantes de la interpretación del pasado peruano por Portocarrero y Oliart (1989) para los años 80, y posteriormente por Eguren y De Belaúnde (2012) en una investigación realizada el 2005.

A estas características, Eguren y De Belaúnde (2012) agregaron la "corrupción", como un elemento novedoso en relación al estudio de fines de los 80. Nuestra investigación también evidencia la importancia de la "corrupción" en la representación de los últimos cien años. Esta característica es compartida por casi todos los estudiantes del profesorado en ambas universidades.

Corrupción, injusticia y desigualdad son características que hemos identificado para describir al proceso histórico peruano de los últimos cien años, pero son empleadas de distinta manera en las narrativas por los futuros maestros y maestras de la UNSCH y la UNMSM. Estos conceptos pueden utilizarse para cuestionar a los gobernantes, cuestionar la presencia de capitales extranjeros o vincularlos a un sector social como el responsable de esta situación. En nuestra opinión, el tipo de narrativa en las que estas aparecen y la vinculación con los personajes permiten establecer diferencias en la interpretación y en las representaciones de la historia construidas.

9.4.1 Representación de los personajes

Sendero Luminoso, Fujimori, Velasco y García fueron los cuatro personajes que aparecen con mayor frecuencia en las narraciones. Los cuasipersonajes más mencionados son los campesinos, los obreros, el Estado, el MRTA los pueblos indígenas y los antepasados. Todos de alguna manera se relacionan con las características que citamos previamente.

En una investigación previa realizada por Rottenbacher (2010) se planteaba que la valoración de los personajes históricos en la historia peruana era positiva de los personajes históricos. Esta apreciación coincide con lo señalado por Kapsoli (2001) quien encuentra que Grau y Túpac Amaru son entendidos por los futuros docentes como héroes fundamentales. Estos resultados son opuestos a los encontrados en nuestra investigación, en la que la mayoría de los personajes son evaluados negativamente. Esta diferencia se debe a que tanto la investigación de Rottenbacher (2010) como la de Kapsoli (2001) abarcan la visión de los personajes históricos de toda la historia del Perú, mientras que la nuestra se centra solo en los pasados cien años. En el caso de las investigaciones citadas, al abarcar toda la historia se incluyen los héroes de la Guerra del Pacífico o figuras como Túpac Amaru, que son entendidos muchas veces como símbolos de la lucha por la nación y en el caso del segundo, de los grupos indígenas oprimidos, pese a que desde la historiografía se cuestiona esta visión (Walker, 2015; O'Phelan, 1988). Esta diferencia en la época de estudio es básica para entender los distintos resultados.

En nuestro trabajo, los personajes son principalmente gobernantes que son incluso los que estructuran gran parte de los relatos. Además son a quienes se le otorga agencia. En la mayoría de los casos, el obrero y el campesino son representados como víctimas, que sufren el abuso de los terratenientes, la burguesía o las empresas extranjeras. Sobre el obrero, el campesino y los sectores indígenas pesan la desigualdad y la injusticia, mientras que los gobernantes en general se asocian con corrupción.

Los resultados de esta tesis no incluyen a personajes caracterizados como heroicos, sino más bien gobernantes entendidos como los responsables de los problemas del país, por ello se entiende la diferencia con los estudios de Rottenbacher (2010) y Kapsoli (2001), incluso con los de Cosamalón (2009) y Espinoza (2013) que se reportan en los estudiantes una visión nacionalista de la independencia.

Retomando los personajes principales encontrados en la tesis, destaca Sendero Luminoso, que es representado como el principal causante de la violencia vivida en los 80's y 90's. Su actuación se explica en un contexto de crisis económica y social, marcado por la desigualdad, la injusticia, la explotación y la pobreza. Esta situación de crisis es atribuida como consecuencia de los acciones de los malos gobernantes. Además, algunos estudiantes del profesorado consideran que el Estado comparte responsabilidad con Sendero Luminoso por la violencia vivida en el país, ya que promovió una serie de acciones que violaron los derechos humanos. Pero otros justifican las acciones de Sendero Luminoso como un intento de transformar la injusticia reinante. En ese grupo que justifica a Sendero Luminoso, un grupo señala que el exceso de violencia hizo que perdieran el apoyo popular y que se trató de una estrategia equivocada.

Otro personaje central es Fujimori, quien representa la corrupción, la dictadura y la introducción de una serie de políticas neoliberales que habrían perjudicado a los sectores populares y enriquecido a los sectores empresariales. En general, los gobernantes son evaluados negativamente por no defender los intereses nacionales y del pueblo. Fujimori y Leguía son los gobernantes peor valorados. A Leguía se le vincula con el imperialismo norteamericano y con la oligarquía limeña.

Velasco es la excepción dentro de los gobernantes, pues es el único valorado positivamente. Él representa a transformador del país y un defensor de los intereses nacionales y de los sectores campesinos e indígenas. Velasco representa el intento de poner fin a una tradición de injusticia mediante un conjunto de reformas, especialmente la Reforma Agraria.

Los personajes de Fujimori y Sendero Luminoso constituyen personajes fundamentales en la historia reciente, sin embargo no hemos encontrado investigaciones que se refieran a su representación como personajes históricos en la escuela. Ambos han motivado una serie de investigaciones sociológicas, antropológicas y periodísticas, pero no sabemos cómo son representados en la escuela. Por ello, consideramos que son dos temas que requieren atención de parte de los investigadores.

Una de las críticas más importantes a la narración de la historia escolar en los libros de texto es la imagen de historia homogénea que transmiten, olvidando las diferencias regionales, y que se trata de una historia centrada en los gobernantes (Ruiz, 2009; Walker, 2009). Observamos, que la propuesta de los futuros profesores y profesoras que desarrollaron narrativas positivistas o develadoras se mantiene en esta tradición. Los últimos cuestionan a los gobernantes, pero ellos siguen siendo los personajes centrales y los únicos con agencia. La excepción se presenta en las narrativas analíticas porque varias de estas estructuran su relato desde otra perspectiva como la migración del campo a la ciudad, el atentado de Tarata y su impacto en Lima durante el CAI, el Fallo de La Haya y las relaciones entre Perú y Chile, el impacto de Sendero Luminoso sobre la izquierda. Evidentemente, algunas narrativas analíticas conservan la figura del presidente como tema central como el Oncenio de Leguía o la dictadura y corrupción de Fujimori, pero encontramos ya algunas que se arriesgan a dar otra estructura a la narración.

Las narrativas analíticas no tratan varios presidentes, sino que se estructuran en torno a un tema central que es analizado con mayor profundidad. En estas narrativas no hay generalizaciones, sino que más bien cada gobierno mencionado es interpretado a la luz de un contexto particular.

La agencia otorgada a los gobernantes debe destacarse. Ellos tienen capacidad de actuar, decidir y transformar el país. Con lo cual, observamos que la narrativa develadora termina aproximándose en este sentido a la tradicional positivista. Lo cierto es que en la gran mayoría de casos, la interpretación de la historia no permite que otros actores del proceso histórico se sientan representados, la gran mayoría de peruanos y peruanas quedan al margen y carecen de capacidad de decisión. Esta situación traducida a la enseñanza hace muy difícil que el alumnado adquiera conciencia de su propia historicidad.

Los cuasipersonajes se vinculan a los gobernantes, ya sea como sus aliados o para oponerse a ellos. Por ejemplo, la aristocracia o la oligarquía se relaciona a los gobiernos y a las empresas extranjeras. Igualmente, los neoliberales se vinculan a Fujimori. Los sectores como los campesinos, los obreros y los indígenas son víctimas de los abusos, reclaman y esperan un cambio. Pero a ellos se les niega la posibilidad de promover esas transformaciones.

9.4.2 Representación de los últimos cien años

Portocarrero y Oliart (1989) concluyeron que la visión integradora, nacionalista, enfocada en gobernantes y héroes que pretendía construir la historia oficial escolar no era la que predominaba en la escuela. Más bien se trataba de una historia caracterizada por la victimización, las oportunidades perdidas, la dependencia y la explotación extranjera. Este discurso alentaba el nacionalismo. Más tarde, en el 2005, Eguren y De Belaúnde (2012) encontraron que muchas de estas ideas mantenían su vigencia en las escuelas públicas limeñas y ayacuchanas. Los resultados de nuestra investigación muestran que hay ciertos conceptos en común para definir los últimos cien años, pero que la interpretación del proceso histórico varía dependiendo del tipo de narración que se construye y de la región. Estos conceptos son: corrupción, crisis económica, sobreexplotación de recursos naturales, pobreza, concentración de la riqueza en unos pocos, injusticia y violencia. Es decir, se trata de una representación negativa de este periodo.

Rottenbacher (2010), Cosamalón (2009) y Espinoza (2013) encuentran una imagen positiva de la historia peruana, que resultaba alentadora frente al mensaje negativo que habían identificado por Portocarrero y Oliart (1989). Sin embargo, nuestros

resultados no coinciden con esta imagen positiva del pasado. Como ya hemos señalado, Rottenbacher (2010) estudió la imagen de la historia del Perú en general y solo en una escuela pública limeña. Cosamalón (2009) y Espinoza (2013) investigan la visión de profesores y alumnos de dos escuelas públicas limeñas, pero solo sobre la Independencia del Perú. Ellos concluyen que existe una lectura positiva de la historia nacional. Además, señalan que la idea de la independencia estaba más cercana a la propuesta historiográfica nacionalista que a la "idea crítica del Perú" reportada por la investigación de Portocarrero y Oliart (1989). Consideramos que nuestros resultados no coinciden con estas investigaciones previas por dos razones::

- Primero porque el estudio de Rottenbacher abarca la visión de toda la historia del Perú, con lo cual las culturas prehispánicas, los incas, incluso la independencia - que según Espinoza (2013) es entendida positivamente- se incluyen en esta representación. El estudio de Espinoza (2013) y Cosamalón (209) se centra en la independencia, que es entendida como un enfrentamiento para detener los abusos y el sufrimiento del dominio español y se convierte en un factor de cohesión en la construcción de la comunidad nacional, tal como el propio Espinoza (2013) señala. Hay hechos históricos valorados positivamente en la interpretación del pasado. En cambio, nuestra investigación se enfoca en años marcados por la violencia -como el CAI-, terribles crisis económicas -como el primer gobierno de Alán García-, dictaduras que han reprimido el movimiento social, violaciones de los derechos humanos -como Fujimori-, escándalos de corrupción -como Fujimori- y gobiernos que son representados como ajenos a las demandas populares (República Aristocrática, Oncenio de Leguía, Alán García, entre otros mencionados por los participantes). En consecuencia, es muy difícil que pese al crecimiento económico del país a inicios del siglo XXI, se tenga una imagen positiva de los últimos cien años.
- Segundo, porque nuestra investigación comprende además de Lima, Ayacucho. Así, mientras en Lima se puede percibir un "progreso", Ayacucho sigue siendo una de las regiones más pobres del país, como ya habíamos señalado. Mas bien nuestra investigación demuestra que desde Ayacucho se cuestiona a Lima. Es frecuente encontrar en los futuros maestros y maestras de la San Cristóbal de Huamanga un cuestionamiento a Lima, como la ciudad donde se pierde la identidad (Pablo -UNSCHE-I3) y que se asocia a los gobernantes que no han sabido defender los intereses nacionales.

La "corrupción" es un concepto que marca la visión de los últimos cien años, y como señalábamos coincide con el resultado de Eguren y De Belaúnde (2012). La crisis económica es el segundo concepto más seleccionado por los futuros y futuras docentes de ambas casas de estudio en nuestra investigación. Este resultado también concuerda tanto con Eguren y De Belaúnde (2012) como con Portocarrero y Oliart (1989).

Entre Ayacucho y Lima, notamos una diferencia importante que destacar. La pobreza es una representación más frecuente en la UNSCH que en la UNMSM, donde la "concentración de riqueza en unos pocos" ocupa el lugar de la pobreza. Como indicamos, esta diferencia refleja la situación que viven en el presente ambas regiones. Ayacucho la pobreza de muchas zonas de la región y la percepción de ser relegados frente al "progreso" limeño. En Lima, el aumento del poder adquisitivo de algunos sectores de la población que contrasta con la pobreza de otros sectores de la ciudad..

Coincidimos con Portocarrero y Oliart (1989) en que lo económico sigue ocupando un papel central en la interpretación del proceso histórico peruano. Pero creemos que lo político no ha perdido protagonismo porque, como ya dijimos, un número importante centradas en lo político. Son los gobiernos los que estructuran el manejo temporal de la mayoría de relatos, aunque estos teóricamente se centren en lo económico. Pese a que se critique la estructuración del relato a partir de los gobiernos como una expresión de una historia tradicional y positivista de abordar los últimos cien años de la historia peruana, el estudio de Valle y Frisancho (2014) mostró que incluso los profesores expertos en ejercicio planifican sus clases como una sucesión cronológica de gobiernos. Esta decisión la justifican en diversas razones como: la estructura de los textos escolares, cumplir el programa, las demandas del colegio en el que laboran y los padres de familia, o porque es información requerida en los exámenes de admisión en las universidades públicas. Esta actitud en los docentes coincide con lo planteado por Levstik (2008) en relación a la preocupación de los futuros docentes por ser percibidos positivamente y por cumplir con las expectativas del colegio, sus colegas y los padres de familia de la escuela en la que laboran. En consecuencia, es probable que algunos futuros docentes consideren que enseñar la historia enfocada en los gobiernos y en sus obras es

necesario en la escuela, además es la manera con la que están familiarizados. Por lo tanto, al tener que escribir una narración fue la estructura que más fácilmente encontraron.

Portocarrero y Oliart (1989) proponen entender el Perú como un país con grandes y diversas riquezas naturales que son depredadas por el capital extranjero aliados de malos gobernantes. Esta visión, nuevamente es identificada por Eguren y De Belaúnde (2012) en su investigación. En nuestro caso aparece asociada a la idea de la "sobreeplotación de recursos naturales", y está presente tanto en San Marcos como en San Cristóbal de Huamanga. Se trata de una representación más frecuente en aquellos y aquellas que producen una narrativa develadora.

9.5 CONCIENCIA HISTÓRICA

La narrativa develadora parte del materialismo histórico construyendo una interpretación simplificada en la que el capitalismo y el poder económico extranjero se aprovechan del pueblo peruano con la anuencia de los gobernantes. La injusticia y la desigualdad caracterizarían la historia nacional de estos años, pero incluso se remontan hasta la conquista como el momento en que se instaura el sistema de explotación del campesino peruano. A su vez, el rechazo a lo extranjero es constante. Por ello, estas narrativas presentan componentes nacionalistas, que se exacerban cuando se hace referencia a Chile como inversionista o enemigo bélico, y a Estados Unidos como símbolo del imperialismo. A este tipo de narrativas Drinot (2005) las calificó como una expresión de una conciencia histórica esquizofrénica, porque pretenden armonizar dos interpretaciones contradictorias como la nacionalista, propia de la historia tradicional, y la "idea crítica del Perú" producto del materialismo histórico difundido en los años 70 y 80.

En nuestra opinión, más que una conciencia histórica esquizofrénica se trata de una conciencia histórica crítica, en términos de la categorización de Rüsen (2004). Es decir, que problematiza el pasado, quiere desenmascararlo y romper con él. De manera que se resalta lo negativo para cambiar el presente. Como diría Rüsen (2004) esta conciencia crítica guía un razonamiento moral que se basa en lo que "no se quiere ser" o "seguir siendo". Se trata, pues, de una interpretación negativa de la

sociedad y la economía peruana que se extiende hasta el presente y que espera una ruptura radical que genere un cambio.

La "idea crítica" del Perú identificada por Portocarrero y Oliart (1989) consideraba al Imperio Inca como una organización social, política y económicamente perfecta. Constituía un modelo de lo peruano y de una sociedad que carecía de los vicios de la sociedad peruana de los 80's. Esta idealización de lo prehispánico la hemos encontrado expresada en las narrativas "identitarias". Estas también entienden el mundo precolombino como la antítesis de la sociedad injusta, desigual y empobrecida que nace como consecuencia de la conquista hispana. Además, para este grupo, la época prehispánica sería la expresión de la "verdadera" identidad peruana. Sería una "edad dorada" que representa los años de grandeza del Perú. Esta interpretación ya no aparece como un mensaje generalizado como lo encontraron Portocarrero y Oliart (1989). Actualmente, solo lo hemos encontrado en un grupo de los estudiantes del profesorado ayacuchanos, pero no en Lima. Nuestros resultados concuerdan con lo planteado por Eguren y De Belaúnde (2012), quienes tampoco encontraron rasgos de esta identidad prehispánica en Lima.

En el caso de los futuros maestros y maestras que produjeron una narrativa identitaria su objetivo es que las nuevas generaciones conozcan y valoren ese pasado prehispánico. Se trata de construir una identidad basada en la admiración de un pasado primordial al que no se pretende retornar. En ningún momento, plantean una idea de la historia circular o una utopía andina como la que describía Flores Galindo (1988). El modelo sirve de referente para cuestionar lo que consideran inadecuado del presente. Al parecer, también tienen una influencia del materialismo histórico, pero además a esta interpretación integran la identidad gloriosa con la que se identifican. En la narrativa identitaria se expresa una conciencia histórica ejemplar al referirse a lo prehispánico.

A la luz de la teoría de Rüsen (2004) sería una conciencia histórica ejemplar. Se identifican una serie de valores del pasado que deberían servir de modelo en el presente. A su vez, el presente se entiende como consecuencia de esa ruptura con el mundo ejemplar armónico del pasado y se analiza con la perspectiva de la conciencia histórica crítica.

Las narrativas analíticas fueron todas elaboradas por estudiantes del profesorado sanmarquinos. Las interpretaciones de estas narrativas pueden tener algunos rasgos de las ideas registradas por Portocarrero y Oliart (1989), pero no coinciden en la narrativa central con esa visión pesimista del país. Esto no quiere decir que no recurran a la historiografía marxista o al materialismo histórico para explicar los hechos. Una diferencia entre este grupo y las develadoras, es que en estas los hechos no se simplifican, ni combinan elementos nacionalistas con la idea crítica. Se trata de un análisis más complejo en el que se identifican el cambio y la continuidad, y se contextualizan los hechos. Pueden cuestionarse la injusticia o desigualdad existente en el país o de un régimen, pero lo hacen partiendo de un análisis del contexto en que se da la situación.

Por ello, partiendo de Rüsen (2004) hemos considerado que la conciencia histórica que se relaciona a la narrativa analítica es la genética. En los futuros maestros identificados con esta categoría, se observa que el desarrollo de la identidad individual de sus futuros alumnos es importante. Asimismo, al pensar sus clases plantean una reflexión crítica sobre la realidad que busca que sus futuros estudiantes propongan soluciones e intervengan. Se trataría del grupo de futuros maestros y maestras que mejor encaja con la propuesta de que una de las finalidades de la enseñanza de la historia es el desarrollo de la ciudadanía.

En relación a las valoraciones de los regímenes políticos, los resultados de nuestra investigación muestran que los estudiantes del profesorado tienen una visión negativa de la dictadura y positiva de la democracia. En ese sentido, coinciden con los de Barca (2009), Cerri y Amézola (2010); Schmidt (2005), Garriga, Pappier y Morrás (2010) y Pacievitch y Sabongi (2013). Sin embargo, el concepto de dictador que han construido no se relaciona solo a represión, ni a golpe de estado, ni a ruptura del orden constitucional. Para la gran mayoría de los futuros maestros y maestras, la dictadura se vincula con gobernantes autoritarios de derecha como Fujimori, Odría o Leguía. Estos son entendidos como gobernantes ajenos a los intereses populares y que asumen el poder para reprimir el movimiento social. Lo contrario ocurre con Velasco, a quien se le identifica como una figura cercana al campesino y a los sectores indígenas. Velasco no es calificado como dictador, pese a ser un militar, reprimir el movimiento social y ser un gobernante autoritario

¿Cómo influyen estas visiones del pasado en la visión del futuro? Se observa que las narrativas identitarias y develadoras plantean la necesidad de un cambio. En el primer caso, se trata de una recuperación de los valores perdidos y una ruptura con la alienación. En el segundo, se plantea también como una ruptura que propone un orden social, económico y político más justo y equitativo, pero no implica esa recuperación de los viejos valores prehispánicos. Sin embargo, en ambos casos la visión del futuro no parece muy optimista porque se entiende que hay una prolongación constante de los mismos problemas que se arrastran desde 1532 en que Pizarro ocupó Cajamarca. Incluso, algunos develadores sostienen que la falta de conocimiento de los errores del pasado es en parte responsable de que se cometan los mismos errores y no cambie el país.

La narrativa analítica presenta una propuesta distinta porque el cambio es una posibilidad que nace de la reflexión de los estudiantes sobre los problemas y una actitud de participación ciudadana.

Las narrativas analíticas también presentan una visión más optimista que se relaciona con el progreso. Hay otra representación de los últimos cien años en la que hay una expectativa de una mejora de la situación del país en el futuro. Esta se asocia a la recuperación de la paz producto de la captura de Guzmán y el fin de las acciones de Sendero Luminoso. En esta, el TLC es visto como una oportunidad de crecimiento económico para el país y la presencia del capital extranjero no se cuestiona, sino se entiende como una inversión que genera oportunidades laborales. Incluso, se destaca que Machu Picchu haya sido elegido como una de las Nuevas Siete Maravillas como un hecho de gran trascendencia en el futuro porque se asume que esto tendrá un impacto en el aumento del número de turistas, lo cual generará beneficios económicos. Este grupo más optimista pertenece a Lima, y entiende que en el Perú ha habido un progreso económico y esto les permite proyectar una visión de progreso hacia el futuro.

Sobre la percepción del futuro, investigaciones como las de Angevik y Borries (1997) en diversos países, Barton (2001) para Estados Unidos, Barca (2007) para Portugal, Schmidt y Barca (2009) para Brasil y Portugal, y Pirola da Conceição y Dias Sabino (2011) para Brasil también proponen que los jóvenes tienen una visión

positiva del futuro de su nación e identifican un progreso. En el caso peruano, no creemos que se pueda generalizar una visión positiva del futuro. Más bien, planteamos que en Lima los futuros maestros y maestras tienden a una visión positiva, mientras que en Ayacucho, los y las estudiantes del profesorado en historia no ven el futuro con optimismo a menos que se produzca una gran transformación social, económica y política. Esta diferencia pone en evidencia la propuesta de Coudannes (2014), quien señala que la conciencia histórica se construye en las fronteras de la universidad y el entorno del futuro docente.

9.5 CONCLUSIONES DE LA DISCUSIÓN

Notamos que la idea crítica del Perú de la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) no ha permanecido idéntica, ni ha conservado los mismos rasgos en todo el país. Las interpretaciones y representaciones del pasado han mostrado ser diversas. Distinguimos que la realidad vivida en el presente por una región es un elemento importante en la construcción de las representaciones e interpretaciones sobre el pasado, y de la conciencia histórica. Por ello, encontramos diferencias importantes entre Ayacucho y Lima. A su vez, en cada grupo de futuros docentes, las experiencias previas que traen y su entorno más cercano también contribuyen a delinear las representaciones del maestro de historia, de las finalidades de la enseñanza y la conciencia histórica.

Preocupa la representación pasiva del alumnado y la falta de conocimientos sobre la naturaleza del conocimiento histórico y el pensamiento histórico. Ratificamos lo señalado por especialistas como Audigier (2001) en que esta es una debilidad de la formación del profesorado.

Consideramos que en la construcción de esta representación del pasado han sido determinantes las experiencias con profesores develadores-críticos, que se han convertido en un modelo que los impresionó por presentarse como opuesto al maestro expositivo o tradicional. Este grupo de estudiantes del profesorado de historia de ambas universidades admiran este modelo de maestro y por ello lo imitan. Concluimos que la representación del maestro que rompe con el relato tradicional ha llevado a que se crea que la transmisión de una interpretación del pasado cuestionadora es asumir la enseñanza de la historia desde una postura crítica.

Esta situación nos lleva a plantear como un problema central en la formación del profesorado, la falta de oportunidades para reflexionar sobre sus representaciones de maestros, de cuestionarse en qué medida se aceptan diversas interpretaciones del pasado, en qué propuesta historiográfica apoyan sus conocimientos y por qué, qué implica el pensamiento histórico o cómo desarrolla y manifiesta. La falta de reflexión los lleva a creer que proponen conocimientos históricos revolucionarios, cuando no lo son; y que desarrollan la capacidad crítica, cuando muchas veces se repite dogmáticamente una interpretación. Evidentemente, si no hay una reflexión al respecto es muy difícil que estas representaciones se transformen y la enseñanza se renueve.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones de nuestra investigación. Primero, planteamos algunas conclusiones generales sobre los alcances de nuestra investigación y sus aportes a la investigación en la formación inicial del profesorado. En un segundo acápite, contrastamos las conclusiones a partir de cada uno de las preguntas de investigación, los objetivos planteados y los supuestos de la investigación. En tercer lugar, presentamos conclusiones relacionadas a la metodología y en cuarto acápite algunas conclusiones generales de toda la investigación. Finalmente, formulamos algunas recomendaciones relacionadas con las proyecciones de este trabajo de investigación.

10. 1 CONCLUSIONES SOBRE ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis partió de plantear como problema de investigación estudiar y analizar las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años y la conciencia histórica de los futuros maestros. A partir de lo cual nos propusimos discutir cómo ambos aspectos pueden terminar delineando su futura práctica docente. Esta propuesta implicaba unir tres aspectos que no siempre se investigan relacionados: la historia reciente, la conciencia histórica y las representaciones. Al considerar cómo interactúan estos tres elementos, pensamos que hemos logrado una mayor aproximación a algunos rasgos del pensamiento histórico de los futuros docentes.

Esta tesis es un aporte importante porque nos enfocamos en los futuros maestros y maestras de historia. Un sector fundamental para renovar la enseñanza de la historia, pero que ha sido muy poco investigado en el Perú, tal como dimos cuenta en el capítulo 3.

Haber tomado dos regiones nos ha permitido identificar las diferencias en las representaciones en cada zona. Así, concluimos que es necesario conocer qué ocurre en otras regiones del país, ya que no es posible extrapolar los resultados de una región a otra, menos aún los de Lima a todas las otras regiones del país. Debemos recordar que los procesos históricos han tenido una serie de particularidades regionales tal como demuestran las investigaciones históricas más recientes. Estas

diferencias son percibidas con más fuerza por la población cuando se trata de la historia reciente, especialmente porque muchos protagonistas aún viven y muchos temas se mantienen vigentes. En consecuencia, las representaciones de los hechos asociados a los últimos cien años están influidas por el contexto actual que viven las regiones, tal como hemos comprobado en esta investigación. En ese sentido, coincidimos con Drinot (2005), Walker (2009) y Ruiz (2009) quienes reclamaban la necesidad de identificar las particularidades de la historia regional en la enseñanza de la historia en el Perú. Lamentablemente, no logramos concretar la investigación en Cajamarca que nos hubiese permitido recoger las representaciones de una región con particularidades asociadas al desarrollo minero y en la que Sendero Luminoso no tuvo tanta presencia en los años 80.

Asimismo, en esta tesis nos enfocamos solo en una parte del proceso histórico peruano, en los últimos cien años. Ello no nos permite realizar afirmaciones sobre la historia del Perú en general, pero sí comprender con mayor profundidad este periodo. Como ya hemos visto, se trata de años que involucran hechos muy importantes en la historia peruana, tales como el gobierno de Velasco, la actuación de Sendero Luminoso y el gobierno de Fujimori. Todos estos constituyen temas "socialmente vivos", cuya relevancia en el presente se ha podido apreciar a través de esta investigación y se puede ratificar en otras pesquisas⁹⁹. Además, nos aproximamos a temas sobre los que prevalecen visiones contrapuestas en la sociedad peruana. Estas perspectivas distintas no son ajenas a la escuela y deberían permitir el debate y la discusión en el aula. Con lo cual dan oportunidades para procesar este pasado no solo desde la memoria sino a partir del ejercicio del pensamiento histórico.

Finalmente, esta tesis utiliza aproximaciones teóricas que no se han empleado para analizar la visión de la historia peruana. Recurrimos a la teoría de las representaciones (Chartier, 1992; Moscovici, 2001; Castorina, 2003; 2007; 2010; Carretero, 2008; 2012), a la de la conciencia histórica de Rüsen (1992, 2004, 2007) y algunos aspectos del pensamiento histórico (Seixas, 2004; Santisteban, González y Pagès, 2010; Seixas y Morton, 2013; Chapman, 2014). En consecuencia, pese a que

⁹⁹ Al respecto se pueden revisar las investigaciones de Sandoval, 2004; Trinidad, 2004, 2006; Regalado, 2007; Degregori, 2011; Del Pino y Muñoz Najar, 2012; Cosamalón, 2012; De Belaúnde, 2012; Oliart, 2013; Valle y Frisancho, 2014; Uccelli et al, 2013; Agüero, 2015; Rénique, 2015.

se encuentren similitudes en los hallazgos con investigaciones previas, interpretamos los resultados con otra perspectiva. Nuestra intención no ha sido reportar cómo se entiende la historia peruana; sino, más bien, cómo las representaciones construidas sobre la historia del Perú de los últimos cien años y sobre la enseñanza de la historia reciente podrían influir en las propuestas de enseñanza planteadas por los futuros maestros y maestras, y podrían limitar las posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad del alumnado.

10.2 CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS

En el capítulo 1 planteamos las preguntas que guiaron esta investigación, las cuales se traducen en los objetivos que planteamos inicialmente y se expresan en los supuestos de esta investigación.

TABLA 8 RELACIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Preguntas	Objetivos	Supuestos
¿Cómo son las representaciones de la Historia y de la Historia reciente de los futuros profesores de historia?	Objetivo 1: Identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia y las finalidades de su enseñanza de los y las futuros maestros de historia de la UNMSM y de la UNSCH.	Encontraremos diversas representaciones de la historia y de los hechos ocurridos en los últimos cien años en los estudiantes del profesorado. Estas representaciones se vinculan a sus propias experiencias en el aprendizaje de la historia y al contexto que los rodea.
	Objetivo 2: Identificar la representación de la historia reciente de los futuros docentes.	
¿Cómo representan a un buen profesor de historia a partir de sus experiencias?	Objetivo 3: Identificar y caracterizar las representaciones sobre el profesor de historia del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH	
¿Se mantiene vigente la visión registrada por Portocarrero y Oliart en los actuales estudiantes de educación que aspiran a enseñar historia?	Objetivo 4: Identificar, caracterizar y analizar las representaciones sobre la historia peruana de los últimos cien años del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de	
¿Cómo son sus		

representaciones de los últimos cien años?	la UNSCH	
¿Cómo son las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro que desarrollan los futuros y futuras docentes?	Objetivo 5: Identificar la relación que establecen los futuros profesores entre el presente, el pasado y el futuro para caracterizar la conciencia histórica de los futuros docentes.	Supuesto 2. Los estudiantes del profesorado presentan diversos tipos de conciencia histórica y las características de esta influirán en sus posibilidades de desarrollar la historicidad de sus estudiantes.
¿Cómo influyen sus representaciones sobre la Historia y el proceso histórico peruano reciente en la propuesta de enseñanza?	Objetivo 6: Analizar el potencial de estas representaciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus futuros alumnos y alumnas.	Supuesto 3. Las representaciones construidas sobre la historia reciente del Perú y sobre la enseñanza de la historia influirán en las propuestas de enseñanza de los futuros maestros estimulando o limitando las posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de su futuro alumnado.
¿Estas representaciones permitirían el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de sus futuros estudiantes?		

A continuación repasamos los objetivos planteados en el capítulo 1 y presentamos las conclusiones relacionadas a cada uno de estos.

Objetivo 1: Identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia y las finalidades de su enseñanza de los y las futuros maestros de historia de la UNMSM y de la UNSCH.

Este primer objetivo responde a la primera parte de la pregunta de investigación: ¿Cómo son las representaciones de la Historia y de la Historia reciente de los futuros profesores de historia?

En la tesis hemos logrado identificar, describir e interpretar las representaciones de la Historia. A partir de ello señalamos que el 96% de los y las estudiantes del profesorado en Historia de la UNSCH y el 63% de los y las estudiantes de la UNMSM definen la Historia como una interpretación de los hechos humanos del

pasado. Concluimos que esta definición no es consistente con la representación de la enseñanza de la historia de la mayoría de los estudiantes de ambas universidades. Primero, el grupo que hemos identificado como positivista mantiene un enfoque centrado en una enumeración de hechos carente de interpretaciones. Segundo, los grupos con las narrativas identitarias y develadoras solo consideran válida su interpretación del pasado y no aceptan otras opciones. Finalmente, solo aquellos con una narrativa analítica consideran la opción de que sus futuros alumnos y alumnas expongan su opinión y discutan sin imponerles una interpretación.

Igualmente se han identificado como finalidades centrales declaradas por los y las estudiantes del profesorado: comprender el presente, la historia como maestra vida y la identidad. Al respecto concluimos que estas finalidades enunciadas expresan las finalidades ideales que les gustaría cumplir. Sin embargo, al tener que concretarlas en una narración o una propuesta de clase, no siempre se evidencia su desarrollo, y más bien aparecen otras finalidades que no fueron señaladas explícitamente.

Así, la comprensión del presente, no se concreta porque los futuros docentes no logran vincular explícitamente el pasado y el presente en sus propuestas de clase sobre un tema de los últimos cien años. Solo aquellos y aquellas con una narrativa analítica establecen relaciones claras entre los hechos del pasado y su impacto en el presente. Las dos finalidades que mejor se concretan son la historia como “maestra vida” y la identidad, ambas finalidades bastante tradicionales de la formación escolar.

La historia como maestra vida está presente en las narrativas identitarias y develadoras. Estos futuros docentes aluden constantemente en el primer caso a la necesidad de que los jóvenes aprendan del orden justo y perfecto de las culturas prehispánicas, y en el segundo a que aprendan de los errores cometidos en el pasado. La identidad constituye una finalidad primordial, pero se conceptualiza distinto en cada universidad. En la UNSCH, la identidad se basa en la herencia prehispánica y excluye la herencia hispana y la tradición criolla. En la UNMSM, se plantea en términos de identidad nacional e integra la diversidad cultural del país. Consideramos que estas dos conceptualizaciones de la identidad reflejan interpretaciones distintas del Perú, mientras para los sanmarquinos es una nación

diversa que debe integrar los cambios poblacionales y culturales que se han dado a lo largo del proceso histórico del país; para los huamanguinos, prima una visión excluyente que busca romper con la tradición “extranjera”, sea la hispana o las influencias de otras culturas. Creemos que esta visión de la identidad es una respuesta al sentimiento de marginación que expresan muchos estudiantes de la UNSCH en los distintos instrumentos empleados en esta investigación. En ese sentido, Lima es entendida como el principal agente de esta marginación.

Una finalidad no explícita, pero presente en las narrativas develadoras es la defensa del nacionalismo. Esta se expresa a través del rechazo a la inversión extranjera y romper con la “dependencia” económica y cultural con patrones extranjeros. Finalmente, otra finalidad implícita sería desengañar a los estudiantes o sacarlos de su ignorancia transmitiéndoles la interpretación “correcta” de la historia. Esta finalidad se refleja en las narrativas identitarias y develadoras. En consecuencia, no aceptan otras interpretaciones, pese a que estas sean producto de las investigaciones históricas más recientes. Se trata pues de una representación de la historia y de las finalidades sumamente resistentes al cambio.

En las finalidades y en los objetivos de enseñanza no aparecen mencionadas el desarrollo del pensamiento histórico ni la conciencia histórica ni la ciudadanía. Solo en el grupo de la narrativa analítica se encuentran algunas evidencias de que se considera importante desarrollar una reflexión sobre el pasado para que sus futuros alumnos y alumnas puedan participar e intervenir en el futuro. En dicho grupo además, aparece la intención de desarrollar actividades que fomenten el desarrollo del “pensamiento crítico” que corresponde a rasgos del pensamiento histórico.

Objetivo 2: Identificar la representación de la historia reciente de los futuros docentes.

Este objetivo responde a la segunda parte de la pregunta de investigación mencionada para el primer objetivo, ¿Cómo son las representaciones de la Historia y de la Historia reciente de los futuros profesores de historia?

Advertimos que no hay claridad sobre el concepto historia reciente, pues no se pueden establecer límites temporales, ni ubicar con claridad cuáles acontecimientos

corresponden a esta categoría y cuáles, no. La historia reciente se entiende a partir de sus vínculos con el presente. Se trataría principalmente de problemas históricos socialmente "vivos", en los que no identifican un relato oficial. Los futuros docentes consideran importante tratar temas de historia reciente, pero les preocupa su carácter polémico y la falta de un relato consensuado. Concluimos que uno de los principales problemas es que su formación no contempló los retos que implica la enseñanza de la historia reciente. Existe un vacío tanto en conocimientos como en estrategias para tratar los temas de historia reciente en el aula.

Objetivo 3: Identificar y caracterizar las representaciones sobre el profesor de historia del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH

Concluimos que la representación predominante del maestro de historia de los estudiantes del profesorado encaja en un transmisor de información, ya sea de hechos o de interpretaciones del pasado. En esta representación el profesor o la profesora es responsable de mostrarles un pasado desconocido y un presente sobre el cual carecen de una interpretación. La clase se centra en el docente y se complementa con algunas actividades que desarrollan los estudiantes, pero que no se enfocan en el desarrollo del pensamiento histórico. Esta representación entiende que el buen maestro de historia rechaza el memorismo y valora el desarrollo del espíritu crítico. No obstante, el modelo del espíritu crítico de los futuros docentes es el maestro develador-crítico, quien más bien es bastante dogmático y no acepta otras interpretaciones del pasado.

A ello se suma, que los futuros maestros y maestras no comprenden todas las implicancias del desarrollo del pensamiento crítico. Así, confunden el sentido de ser crítico con cuestionar a los gobiernos del pasado y a la historiografía tradicional. El concepto de espíritu crítico no implica una evaluación y una actitud abierta a nuevos conocimientos. Por esta razón, este concepto del "espíritu crítico" del maestro termina siendo una representación que limita su potencial para entender otras perspectivas historiográficas, discutir las y evaluarlas, de manera que es también un límite para el desarrollo de su pensamiento histórico y el de sus estudiantes.

En ese sentido, solo aquellos estudiantes del profesorado en historia que presentaron una narrativa analítica dan evidencias de aceptar otras opiniones, promover la discusión y la reflexión de sus estudiantes. Muchos de ellos y ellas tuvieron

experiencias con profesores "reflexivos" y valoran la posibilidad de que sus futuros estudiantes opinen.

Reconocemos que hubiese sido positivo ver a los futuros maestros y maestras desempeñarse en un aula. Esto nos hubiese permitido evaluar mejor el impacto como modelo que ejercieron sus antiguos profesores. Esta queda como una tarea pendiente para futuras investigaciones.

Objetivo 4: Identificar, caracterizar y analizar las representaciones sobre la historia peruana de los últimos cien años del futuro profesorado de historia de la UNMSM y de la UNSCH

Concluimos que aún predomina un acercamiento al conocimiento histórico a partir de la "Nueva historia" de los años 70's y 80's entre los futuros profesores y profesoras. Ellos y ellas prefieren un acercamiento a la sociedad a partir de lo económico en la UNMSM y de las luchas sociales de obreros y campesinos en la UNSCH. Sin embargo en la mayoría de los casos, las narraciones son estructuradas en base a los gobernantes, quienes se mantienen como el eje articulador de la mayoría de narraciones. Solo en las narraciones analíticas encontramos aproximaciones que rompen con la estructura que enumera gobiernos o que se enfoca exclusivamente en una simplificación de la lucha de clases. Los enfoques de las narrativas analíticas suelen ser más concretos y permiten entender mejor los contextos y las causas y consecuencias.

En ambas universidades hay un grupo minoritario interesado por temas poco tradicionales en la escuela como la gente común, el medio ambiente o sectores olvidados que identifican como "sin voz" (como poblaciones nativas de la selva), pero al desarrollar las narraciones se enfocan en los temas económicos o de luchas sociales dejando de lado estas nuevas perspectivas. Probablemente, lo hacen porque no conocen la producción historiográfica relacionada a estos temas y se siente más seguros al abordar temas más familiares como lo social y lo económico.

En relación a los conocimientos sobre los últimos cien años, concluimos que los estudiantes de la UNMSM evidencian un mayor dominio de la información y una mejor orientación temporal que los de la UNSCH. Las relaciones de obras y

presidentes que recogen una visión tradicional de la enseñanza de la historia fueron más difíciles para los estudiantes de la UNSCH, con excepción de un hecho referido a su historia local, la matanza de Accomarca. En ese caso particular, la pregunta tuvo menor nivel de aciertos en la UNMSM. Es probable que estos resultados reflejen una formación menos sólida en temas de historia reciente en la UNSCH. Sin embargo, a través de otras experiencias en su entorno han recogido una serie de relatos e interpretaciones del pasado reciente, especialmente de lo vinculado al CAI.

Los futuros y futuras docentes de ambas casas de estudio coinciden en reconocer como los personajes más importantes de los últimos cien años a Sendero Luminoso, Fujimori, Velasco y García, y como cuasipersonajes a los campesinos, los obreros y el Estado. Concluimos que solo los gobernantes, el Estado y Sendero Luminoso tienen capacidad de acción y decisión en el proceso histórico. Los campesinos y los obreros no toman decisiones, sino que dependen de aquellas asumidas por los gobernantes o el Estado. La agencia de Sendero Luminoso se interpreta en dos sentidos, como la intención de cambiar el orden injusto establecido en el país o como el perpetrador de la violencia que deterioró aún más el sistema económico. Se puede encontrar un pequeño sector en ambas casas de estudio que propone una imagen positiva de Sendero Luminoso, que considera que sus acciones derivan en una serie de errores que los alejan de los sectores populares, pero recalcan que el objetivo de transformar la sociedad era positivo.

"Dictadura" y *"corrupción"* aparecen frecuentemente como conceptos que describen los últimos cien años. Leguía, Odría y Fujimori son representados como dictadores. Se trata de presidentes que ellos y ellas asocian con el capital extranjero, con falta de democracia, con demagogia y con un terrible desinterés por los sectores populares. Los y las estudiantes del profesorado asumen que la corrupción es una característica común a los gobernantes peruanos, siendo Fujimori el que simboliza el mayor nivel de corrupción en el país. Fujimori también personifica el neoliberalismo que es duramente cuestionado como una entrega de los recursos del país a manos extranjeras. Finalmente, Fujimori simboliza la violación de derechos humanos durante el CAI. Valga aclarar que un solo participante presentó una representación positiva de Fujimori, como el presidente había transformado la economía del país y puesto fin a la crisis social al acabar con Sendero Luminoso.

Para los y las estudiantes del profesorado de la UNSCH y la UNMSM, la antítesis de estos malos presidentes es Velasco. Este gobernante es entendido como un redentor de la causa indígena y campesina, y el único defensor del nacionalismo frente al capital extranjero. Pese a que Velasco toma el poder producto de un golpe de estado y no se trata de un régimen democrático, los estudiantes no le atribuyen la categoría de dictador en ninguno de los instrumentos que empleamos para recoger información.

Concluimos que en las representaciones de los últimos cien años identificadas en nuestra investigación se mantienen algunas características del proceso histórico señaladas por Portocarrero y Oliart (1989) y se incorporan otras. Encontramos que se integra la "corrupción" como una característica determinante de este periodo. En relación al trabajo de Portocarrero y Oliart (1989), se mantienen la idea del Perú como un país rico en recursos que no se aprovechan en beneficio del pueblo, sino a favor de los capitales foráneos. Esta idea se expresa en la actualidad bajo la representación de una la sobreexplotación de recursos naturales.

Los estudiantes del profesorado entienden los últimos cien años como un periodo marcado por la pobreza, la desigualdad, la crisis económica y la corrupción. En cada universidad, estas representaciones se perfilan y revelan una serie de detalles vinculados a la percepción del presente. Así, en Ayacucho se considera que Lima y los limeños son responsables de la postergación de su región. Es decir, se aprecia un reclamo frente a la capital como un problema inmutable que se arrastra del pasado al presente. En cambio en Lima, se registra una percepción de mejora en la situación económica y un visión más optimista del futuro, pese a que se reclama una mejor redistribución de la riqueza, que refleja las desigualdades de la ciudad.

Objetivo 5: Identificar la relación que establecen los futuros profesores entre el presente, el pasado y el futuro para caracterizar su conciencia histórica.

Nuestra primera aproximación a las relaciones temporales que establecen los futuros maestros y maestras se dio en el cuestionario. Esta nos permitió concluir que valoran los hechos han puesto fin a una situación negativa (voto a la mujer, retorno de Tacna o fin de Sendero Luminoso). En relación al futuro, ellos y ellas dan importancia a los

hechos que asumen tendrán un impacto económico, sea positivo o negativo (TLC, Machu Picchu como maravilla moderna).

El análisis de las narraciones nos permitió organizar las categorías que ya hemos mencionado y encontrar una serie de características y representaciones en común.

La narrativa positivista es la menos frecuente, 11% en la UNSCH y 10% en la UNMSM porque se identifica con un modelo de docente y una aproximación historiográfica que no es bien valorada por la mayoría. Para este grupo la finalidad de la historia parece centrarse en el conocimiento del pasado, aunque no lo declaren abiertamente. Mantienen una estructura narrativa centrada en obras y presidentes. En estas narraciones los gobernantes son los personajes centrales de los últimos cien años, son ellos quienes actúan y deciden, mientras que el resto de la población es presentada de manera pasiva. Se trata de un grupo de futuros docentes que se plantean presentar datos objetivos, sin interpretaciones. Por ello, no hay vínculos con el presente ni con el futuro. Sus narraciones carecen de interpretaciones y son tan puntuales en indicar el gobernante y la obra que no hemos podido determinar rasgos de alguna de las categorías de la conciencia histórica de Rüsen (2004). Concluimos que en este tipo de narraciones positivistas, el pasado se presenta como un mundo aislado del presente y del futuro.

La narrativa identitaria se encuentra exclusivamente entre los estudiantes de la UNSCH. Su principal finalidad es desarrollar la identidad del alumnado asociada a la herencia prehispánica, y en segundo lugar, la historia como "maestra vida". En estas narraciones los incas, los wari y los antepasados constituyen los cuasipersonajes que interactúan con un "nosotros" que comprende solo a la población andina y excluye a los sectores criollos del país. No se trata de un grupo que acepte diversas interpretaciones del pasado, sino solo considera como válida la interpretación de lo prehispánico como una edad dorada que debería servir de modelo para los jóvenes. En estas narrativas, el mundo prehispánico es idealizado, convertido en una sociedad perfecta que se utiliza como referente para cuestionar lo que consideran inadecuado del presente. En ese sentido, encontramos una representación negativa de los últimos cien años, que podríamos caracterizar como la antítesis de la sociedad ideal prehispánica. Es decir, un pasado reciente injusto, desigual, deshonesto, haragán y

dependiente. Con lo cual, la representación de Portocarrero y Oliart (1989) continúa presente, pero se expresa de otra manera. En relación al futuro, no se pretende un retorno, sino tomar el desarrollo prehispánico como un modelo a imitar. Por lo tanto, consideramos que la narrativa identitaria expresa una conciencia histórica ejemplar.

La narrativa develadora representa el 45% de las producidas en la UNSCH y el 33% de las de la UNMSM. En esta categoría la historia solo tiene una interpretación válida, la del profesor. La enseñanza de la historia responde a dos finalidades, la identidad y la historia como maestra vida. Esta última se expresa cuando consideran que deben mostrar la "verdadera" interpretación del pasado a los jóvenes, para que no sean engañados ni cometan los errores de las generaciones anteriores. Los gobernantes son los principales protagonistas de estas narraciones. Precisamente, Leguía representa la alianza con el imperialismo norteamericano, Fujimori simboliza la corrupción y el neoliberalismo, Alán encarna la crisis económica, y Velasco la redención del pueblo y los intereses nacionales. Los presidentes, con excepción de Velasco, son asociados con el capital extranjero, con los terratenientes y la burguesía que se convierten en cuasipersonajes que obtienen beneficios a costa del pueblo. Así, el pueblo sufre la injusticia y la desigualdad, y se convierte en una víctima de los abusos de las élites económicas relacionadas con el imperialismo. Esta interpretación de las relaciones económicas entre países, se entrelaza con nacionalismo. En estas narraciones se considera que los recursos naturales deben ser utilizados exclusivamente por capitales nacionales.

Concluimos que la visión del pasado, del presente y el futuro de este tipo de narrativas es pesimista, pues consideran que la historia reciente del Perú se sintetiza en dependencia económica, oportunidades perdidas, crisis económicas, corrupción, e injusticia. El pasado se problematiza para romper con él, resaltando lo negativo que se prolonga hasta el presente sin explicar con claridad el proceso, los contextos, las causas y los cambios que se han dado a lo largo del tiempo. Las características negativas se extrapolan en el tiempo sin considerar los diversos contextos ni transformaciones. Se presenta una aparente estabilidad en la situación negativa que se prolongará al futuro, a menos que una revolución transforme las estructuras. Este tipo de narración presenta una conciencia histórica crítica.

El cuarto tipo de narrativa es la analítica, que fue identificada en el 48% de los estudiantes del profesorado en la UNMSM y en ninguno de la UNSCH. Este grupo es coherente con la posibilidad de considerar diversas interpretaciones del pasado. Las finalidades de la enseñanza son la comprensión del presente, la historia como maestra vida y la identidad nacional. En estas narraciones los gobernantes mantienen un rol protagónico Fujimori, García, Velasco y Leguía son representados igual que en la narrativa develadora. Sendero Luminoso constituye un personaje central en estos últimos cien años. Su representación varía, puede ser negativa como perpetrador de acciones de violencia, pero también puede entenderse como una consecuencia de la crisis económica, social y política que vivía el país en los 80's, incluso justificar algunas de sus acciones. Se identifican cuasipersonajes que ocupan un papel central como el proletariado, los migrantes y los campesinos. Todos ellos se representan como grupos que demandan derechos, se movilizan y se benefician o perjudican por acciones del Estado o de los gobernantes. En las interpretaciones se observan algunos rasgos de la "Nueva historia", representaciones negativas del pasado como la injusticia, la corrupción o la crisis económica, pero se distinguen en el pasado reciente distintos contextos. En estas narrativas los hechos se interpretan estableciendo relaciones causales y se analizan los cambios y las permanencias. En la narrativa analítica se percibe una visión de proceso establecida con claridad y explicaciones que se sustentan aludiendo a hechos concretos. Concluimos que se trata de una conciencia histórica genética.

Objetivo 6: Analizar el potencial de estas representaciones para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de sus futuros alumnos y alumnas.

Consideramos que existe una coincidencia entre aquellos estudiantes del profesorado que representan al maestro como el poseedor de la verdadera interpretación del pasado, con la representación del alumnado como personas carentes de referencias históricas. Este grupo, a su vez coincide con el que cree que la historia escolar implica solo una interpretación del pasado. Estas representaciones constituyen una barrera para el desarrollo del pensamiento histórico porque no dan lugar a que los estudiantes reflexionen, opinen libremente y discrepen con el maestro o maestra. Pese a que no se declare abiertamente, pareciera que la finalidad de la enseñanza es transmitir una interpretación del pasado que debe ser asumida por los estudiantes

como única y verdadera. Esta interpretación puede centrarse en la "visión crítica del Perú" o en la idealización de los antepasados prehispánicos para construir la identidad. Solo aquellas representaciones que contemplan la posibilidad de que el alumnado analice los hechos, plantee sus ideas y las sostenga en el análisis de los hechos promueven el desarrollo del pensamiento histórico.

Concluimos, también, que la formación del profesorado en historia no ha promovido el desarrollo del pensamiento histórico ni la comprensión de su significado. Por lo tanto, es muy difícil que lo desarrollen en sus futuros estudiantes.

En relación con la representación de los personajes, el hecho de que solo se les reconozca agencia para lograr transformaciones a los gobernantes, limita el desarrollo de la historicidad de los futuros profesores y de sus futuros estudiantes. La excepción serían los y las docentes con una narrativa analítica porque consideran que sus alumnos pueden intervenir en la construcción del futuro a través de sus acciones. En cambio, en el caso de los identitarios y los develadores se espera que los estudiantes aprendan de los errores de sus antepasados no eligiendo malos gobernantes. Es decir, su capacidad de intervenir en la historia se reduce a votar. Si bien en los develadores, el movimiento social se revalora, la agencia del cambio es propia de los gobernantes. Un buen gobernante será aquel que recupere los recursos naturales de manos del capital foráneo y quien promueva la justicia social en el país.

10.3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS SUPUESTOS

A continuación presentamos las conclusiones a las que hemos llegado en relación a los supuestos que se plantearon al inicio de la investigación.

Supuesto 1. Encontraremos diversas representaciones de la Historia y de los hechos ocurridos en los últimos cien años en los estudiantes del profesorado. Estas representaciones se vinculan a sus propias experiencias en el aprendizaje de la historia y al contexto que los rodea.

Concluimos que la Historia es entendida como una interpretación del pasado cuyo sentido es entender el presente, aprender de los errores del pasado y construir la identidad. Sin embargo, al plantear sus propuestas de cómo enseñar,

la historia deja de ser entendida como una interpretación para convertirse, en muchos casos, en un conjunto de hechos y datos, o en una "verdad" para ser aprendida. Las posibilidades de discutir cómo pueden interpretarse los hechos, de trabajar con evidencias y fuentes, no aparecen en las propuestas de enseñanza, con excepción de los y las docentes de la categoría analítica. En síntesis, se confirma nuestro supuesto pues existen diversas interpretaciones de la Historia escolar y de los hechos ocurridos en los últimos cien años de la Historia del Perú.

Consideramos, también, que sus experiencias en el aprendizaje de la historia, de la escuela y la academia preuniversitaria, influyen en la representación de la enseñanza de la Historia y sus finalidades, así como en las representaciones de los acontecimientos y de los personajes y cuasipersonajes. Así, todos los y las estudiantes del profesorado aspiran a narrar buenas historias, tener activos a los estudiantes y a ser críticos. El modelo del narrador de historia se convierte en el ejemplo de una clase entretenida; el del activo, en el de una clase centrada en el alumno; el del develador-crítico y del reflexivo, en el de una clase en la que se desarrolla el espíritu crítico. Pero no hay una reflexión sobre sus antiguos profesores, sobre la relación entre la forma de abordar la clase y las finalidades, si los objetivos de la enseñanza deberían cambiar, del concepto de crítico o de las implicancias del desarrollo del espíritu crítico. De manera que terminan repitiendo el modelo del maestro reflexivo, develador-crítico, activo o narrador de historias y los conocimientos e interpretaciones que estos les transmitieron sin explorar nuevas alternativas del ejercicio del rol de docente de historia ni de opciones historiográficas.

Concluimos que el contexto de los futuros maestros y maestras también interviene en las representaciones que construyen del pasado, en la selección de temas importantes y en la representación de los personajes y cuasipersonajes. Por ello, las representaciones del pasado reciente presentan matices distintos entre Ayacucho y Lima. No solo se trata de las diferencias existentes en la forma cómo se vivió el proceso histórico, sino que los problemas del presente delimitan las representaciones del pasado y a las expectativas sobre el futuro. Creemos que en Ayacucho, la violencia del pasado reciente y la sensación de pobreza e indiferencia de los distintos gobiernos fortalece las narrativas identitaria y

develadora, que les permiten expresar un rechazo y un reclamo a la actitud de los políticos y del poder económico en el país. En cambio, en Lima no aparecen narrativas identitarias basadas en lo prehispánico porque la ciudad recoge diversas influencias culturales. La mayoría de las narrativas son develadoras o críticas. Por ello consideramos que en las investigaciones sobre representaciones del pasado es fundamental reconocer las diferencias entre las distintas regiones en un país, y no asumir que existe una representación única.

Supuesto 2. Los estudiantes del profesorado presentan diversos tipos de conciencia histórica que influye en su valoración del pasado, el presente y el futuro.

Concluimos que las narrativas nos han permitido identificar rasgos de tres tipos de conciencia histórica de acuerdo a Rüsen (2004): ejemplar en la narrativa identitaria, crítica en la develadora y genética u ontogenética, la analítica. No hemos podido identificar rasgos claros de algún tipo de conciencia histórica en las narrativas positivistas. La falta de interpretación y la carencia de explicaciones nos han dificultado esta labor.

La narrativa identitaria presenta una visión idealizada del pasado remoto y lo entiende como una edad dorada. Cuando esta se destruye se inicia un pasado valorado negativamente que se extiende hasta el presente y puede prologarse hasta el futuro. Este tipo de conciencia histórica pareciera interpretar que el cambio no se dará a menos que se recuperen los valores perdidos.

La narrativa develadora expresa una visión negativa del pasado reciente y remoto, lo problematiza, aspira mostrar lo negativo de esta pasado para generar un quiebre. El presente arrastra una serie de características del pasado que se rechazan con las que hay que romper. Por esa razón, el futuro solo será mejor si se destruye por completo esas características y estructuras del pasado que para esta conciencia histórica deberían desaparecer.

La narrativa crítica presenta una conciencia histórica ontogenética o genética que entiende que la historia es un proceso en el que actúan diferentes fuerzas sociales, económicas, culturales e individuos. Entiende el pasado reciente como un tiempo

distinto al presente. Es decir los problemas encontrados en el pasado cambian y se transforman a lo largo del tiempo. Así también el futuro se conceptualiza como producto de las acciones del presente.

Supuesto 3. Las representaciones construidas sobre la historia reciente del Perú y sobre la enseñanza de la historia influirán en las propuestas de enseñanza de los futuros maestros estimulando o limitando las posibilidades del desarrollo del pensamiento histórico y la historicidad de su futuro alumnado.

Como hemos visto ninguno de los grupos identificados a través de las narrativas emplea el concepto de pensamiento histórico. Sin embargo, es posible que consideren algunos de los aspectos del pensamiento histórico sin enunciarlos como tales. Los aspectos centrales son la relevancia, el uso de la evidencia, la continuidad y el cambio, la causalidad, la perspectiva y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013).

Concluimos que los y las estudiantes del profesorado con narrativa analítica son los que mayor posibilidad de desarrollar el pensamiento histórico y la historicidad de sus estudiantes tienen. Esto se debe a que desde su representación de la enseñanza de la historia se proponen discutir los temas y no asumen que ellos deben transmitir la verdadera interpretación a su alumnado. La narrativa analítica expresa una conciencia histórica genética que se caracteriza por el reconocimiento del "otro", lo cual ha se plasmado claramente en las narraciones analíticas descritas en esta investigación. Más bien los que se identifican con una narrativa develadora o con una narrativa identitaria, sí consideran que su misión es transmitir la verdadera interpretación.

En segundo lugar, al desarrollar sus narraciones y plantear sus propuestas de clase expresan con claridad el uso de conceptos como proceso, continuidad y cambio, y relacionan los hechos con el análisis de causas y consecuencias. Estos conceptos de continuidad y cambio, propios del pensamiento histórico y necesarios en la conciencia histórica, no figuran en las narrativas positivistas en las que solo se enumeran obras y acciones. Estos tampoco aparecen en las

narrativa identitarias, en las que luego de una gran ruptura todo parece permanecer inmutable. En las narrativas develadoras se identifican principalmente continuidades, sin considerar los cambios ocurridos en el transcurrir del tiempo.

En tercer lugar, los que producen narrativas analíticas proponen como una finalidad de la enseñanza comprender el presente, por ello plantean la necesidad de que sus estudiantes observen la realidad críticamente y comprendan el proceso que lleva hasta el presente. Pese a que en las finalidades no proponen explícitamente el desarrollo de la ciudadanía, al realizar sus propuestas de clase y en la entrevista mencionan la necesidad de fortalecer la visión crítica de sus estudiantes para que puedan proponer soluciones y construir una mejor sociedad. En este caso reconocen la capacidad de sus futuros estudiantes de intervenir en el proceso histórico. Es decir, se les reconoce como protagonistas del presente capaces de construir el futuro. Lo contrario ocurre en las narrativas positivista y develadora, en las que el protagonismo se centra en los gobernantes, no abriendo la posibilidad a que los estudiantes se sientan protagonistas que intervienen en el presente. Para las narrativas develadoras, el alumnado debe aprender a criticar, pero no se plantea la posibilidad de actuar.

Como hemos visto al plantear las conclusiones en relación a los objetivos, las representaciones de la historia reciente construidas y expresadas por los futuros docentes en los distintos tipos de narraciones influyen en la forma cómo abordan los temas y en papel que otorgan al alumnado. Concluimos que cuando la historia reciente se representa como una época en la que solo se enumeran hechos y gobernantes, ya sea para recordarlos o para cuestionarlos descontextualizadamente, y no se analizan los hechos considerando diversas perspectivas se limita el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica de los estudiantes. Esta actitud en un maestro o futuro maestro puede responder al temor a ser cuestionado, a inseguridad, pero también a que no conoce otra forma de aproximarse al pasado más que enumerando hechos o repitiendo interpretaciones dogmáticas. Para cambiar esta situación es necesario repensar la importancia de la historia en la formación de maestros, desde la perspectiva del conocimiento del tema y desde las implicancias de su enseñanza.

Concluimos que al identificar y analizar las representaciones de la Historia como disciplina, de las finalidades de la enseñanza de la historia y de los hechos y personajes de los últimos cien años, junto con el análisis de las narraciones, nos han permitido conocer rasgos de la conciencia histórica y del pensamiento histórico de los futuros maestros. Todo lo cual también nos facilitó aproximarnos a su pensamiento histórico y plantear algunas características que podría tener su futuro desempeño en un aula enseñando historia y ciencias sociales.

10.4 CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA

La decisión de emplear la Teoría Fundamentada en la metodología fue positiva porque nos permitía considerar las diferencias entre Ayacucho y Lima, dos contextos distintos en el presente y con experiencias en la historia reciente muy diversas. Consideramos que el contexto influiría en las representaciones de los estudiantes del profesorado en historia.

Encontramos importantes antecedentes para estudiar la conciencia histórica que emplearon una metodología cuantitativa (Angvik y Borries, 1997; Sánchez, 2002; Kapsoli, 2001; Wasserman, 2007; Cerri, y Amézola, 2010; Garriga, Pappier y Morrás, 2010). Este tipo de aproximación metodológica nos hubiese podido dar un panorama general de las representaciones de los últimos cien años en el que las grandes diferencias y similitudes entre los y las estudiantes de la UNSCH y UNMSM hubiesen podido apreciarse. Sin embargo, nuestros supuestos y objetivos nos inclinaban a buscar una metodología que permita un análisis más detallado que distinga matices al identificar las representaciones de los últimos cien años de la historia peruana, en las representaciones y agencia de los personajes y cuasipersonajes, en la representación de la enseñanza de la historia y en los rasgos de la conciencia histórica de los futuros y futuras docentes. Encontramos, además, que diversos especialistas resaltaban el valor de las narraciones para el estudio de la conciencia histórica (Rüsen, 1992; 2004; Henríquez, 2004; Létourneau y Moisan, 2004; Carretero y González, 2004; Barca, 2007; 2009; Santisteban, Gonzáles y Pagès, 2010; Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014). Por lo tanto, consideramos que la perspectiva cualitativa era la que nos permitirá una

investigación con mayor profundidad capaz de descubrir las representaciones más específicas que construyen las narrativas.

Para dar solidez a la investigación se usó como criterio de control la triangulación de instrumentos. Utilizamos un cuestionario (Instrumento 1), una narración (Instrumento 2) y una entrevista (Instrumento 3). Constantemente se fue comparando y contrastando la información obtenida en los tres instrumentos para ratificar los resultados que se iban obteniendo. El cuestionario facilitó tener una visión panorámica de las representaciones de la historia, los conocimientos que tenían los futuros docentes sobre los últimos cien años, los temas y personajes que consideraban más importantes, identificar los hechos que consideraban más importantes en este periodo y cómo relacionaban su importancia con el presente y el futuro. Las narraciones ratificaron los procesos o hechos que consideraban significativos en los últimos cien años de la historia peruana. Además, nos permitieron analizar sus explicaciones, la agencia que otorgan a los personajes y cuasipersonajes y los vínculos que establecían entre el pasado, el presente y el futuro con más detalle. Ese mismo instrumento incluyó explicaciones sobre cómo imaginaban abordar el tema en un aula, los recursos que emplearían, la estructura que planificaban y qué aspectos tratarían, lo cual nos dio la oportunidad de conocer mejor sus representaciones de la enseñanza de la historia. Tanto el cuestionario, como las narraciones nos proporcionaron las pautas para plantear las preguntas de las entrevistas para ahondar en las representaciones e ideas de los y las estudiantes del profesorado en historia. Nos mostraron la necesidad de profundizar en su propia experiencia como alumnos de cursos de historia en la escuela, en el concepto historia reciente y retomar preguntas sobre los temas que consideraban más importantes de esta época, las razones y cómo enseñarían estos temas. La entrevista contó con una guía de preguntas, pero al ser una entrevista abierta tuvimos libertad para que los y las estudiantes del profesorado se expresaran en algunos puntos, contaran con más detalle sus experiencias escolares, opinaran sobre sus antiguos maestros de historia y nos contaran si tenían alguna experiencia enseñando y cómo era esta. Evidentemente, no todos los estudiantes fueron igual de elocuentes, pero la riqueza de muchas respuestas y los silencios de otras nos facilitaron entender mejor sus ideas y experiencias en relación a los distintos contextos.

Valga aclarar que recién en la entrevista empleamos el término historia reciente. Consideramos que esto fue un acierto porque observamos que para algunos participantes era un concepto novedoso o sobre el cual no tenían un concepto claro. Si hubiésemos mencionado la historia reciente en el cuestionario o en las narraciones se hubiesen podido dar confusiones como pensar que solo podían tratar a personajes que están vivos.

Concluimos que los hallazgos en los distintos instrumentos fueron consistentes y coherentes entre sí. La triangulación nos permitió identificar distintas características que aparecían en uno y otro instrumento en el mismo participante, y analizar en qué medida estas permitían agrupar a los y las estudiantes en categorías.

Tener como marco la Teoría Fundamentada, nos llevó a trabajar con las categorías que emergían del análisis de la información obtenida de los instrumentos, en lugar de adaptar los hallazgos a categorías previamente establecidas. Por ejemplo, la tipología que empleamos para organizar a sus antiguos maestros escolares de historia surgió de las respuestas que los y las estudiantes del profesorado daban. Así, fue que nos dimos cuenta de la importancia de incluir a los profesores de los centros preuniversitarios o academias, pues algunos definitivamente habían impresionado positivamente y dejado una impronta en estos jóvenes futuros maestros y maestras de historia. Por lo tanto, estas categorías como "Expositivo", "Narrador de historias", "Activo", "Develador-crítico" y "Reflexivo" responden a las descripciones y a las valoraciones hechas por los y las estudiantes del profesorado y no a un modelo pedagógico en particular. Igualmente, las categorías de las narraciones se construyeron en base a las características que emanaban de las mismas narraciones elaboradas por los y las estudiantes del profesorado en historia de la UNSCH y la UNMSM. Pudimos ratificar que la narración es el mejor instrumento para analizar la conciencia histórica.

Una de las mayores dificultades fue mantener un número similar de participantes en los tres instrumentos en ambas universidades. En la UNMSM, el cuestionario fue resuelto por 26 estudiantes del profesorado en historia, luego 21 participaron en la narración y 18 fueron entrevistados. En cambio en la UNSCH, 27 desarrollaron el cuestionario, solo 9 redactaron la narración y solo 7 aceptaron ser entrevistados. La

disminución de participantes en la San Cristóbal de Huamanga podría ser una limitación de esta investigación. Sin embargo, el contar con participantes de esta universidad es un logro importante porque sabemos que hay mucha resistencia a participar en investigaciones que aborden la historia reciente, más aún si se trata de investigadores externos. Como reportan los estudios de Trinidad (2004), el temor a ser vinculados con Sendero Luminoso restringe la libertad de discutir la historia reciente en los grupos vinculados al magisterio en Ayacucho. Precisamente, nuestra investigación se enfocaba en el grupo de estudiantes del profesorado de la universidad relacionada con los orígenes de Sendero Luminoso y que es asociada con el terrorismo por la opinión pública tal como demuestran diversos estudios (Degregori, 1990; CVR 2003; Caverro, 2012; Jave, Céspedes y Uchuypoma, 2014). Por esa razón, pensamos que algunos alumnos de educación de la especialidad de historia y ciencias sociales que hicieron el primer instrumento, optaron por no continuar pues podían sentir que se colocaban en una situación en la que decir lo que piensan era riesgoso. Incluso Juan [UNSCH-I2] nos los expresó claramente:

Trataría con mucha delicadeza , se que mis planteamientos los encanta a los del servicio de inteligencia (soplomeria) si es en ayacucho [sic] con mucha mas [sic] razon [sic] porque somos considerados las provincias como valuarde para lavar el pais [sic] y somos poblaciones altamente nocivas. [Juan UNSCH-I2]

En la Universidad San Cristóbal de Huamanga, los años del CAI han dejado una estela de desconfianza ante el desconocido que pudo haber influido en que algunos optaran por no continuar participando.

Otra razón que explicaría la reducción de participantes en Ayacucho es la dificultad para redactar. Desde el cuestionario, en el cual había que redactar breves explicaciones, se apreciaron dificultades para expresarse por escrito. Incluso, observamos que varios dejaban en blanco las partes en las que debían explicar o daban respuestas muy breves de una oración. Creemos que por esa razón muchos evitaron la redacción de la narración. Las dificultades para redactar en castellano pueden deberse a que algunos estudiantes de la UNSCH tienen el quechua como lengua materna o porque se expresan en un castellano andino que muchas veces es cuestionado o menospreciado. Por ello, creemos que la tarea fue retadora y algunos

estudiantes del profesorado decidieron no continuar. Con todo, la variedad de respuestas y la saturación en las mismas nos permiten asumir que la muestra lograda es válida y representativa de los estudiantes del profesorado en historia y ciencias sociales de la UNSCH.

Pensamos que hubiese sido enriquecedor poder observar a algunos de los futuros maestros enseñando en un aula. Nos hubiese permitido analizar si sus propuestas efectivamente fomentaban la discusión libre entre sus estudiantes, si respetaban las conclusiones a las que estos arribaban y si las actividades promovían el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de su alumnado. Sin embargo, dado que la mayoría de ellos y ellas aún no ejerce, esto no fue posible. Solo pudimos recoger información de aquellos que ya están enseñando a partir de lo que nos contaban. También recopilamos las ideas que tienen los demás estudiantes del profesorado que aún no enseñan, sobre cómo enseñarían. Evidentemente, las representaciones sobre lo que serían sus propias prácticas serán mediadas por la cultura de la escuela en la que se desempeñen en el futuro tal como indica Levstik (2008).

Un área en la que quizás debimos profundizar en el cuestionario o en la entrevista pudo haber sido el manejo historiográfico. En el cuestionario intentamos aproximarnos a la perspectiva historiográfica sin emplear nombres, sino a partir de temas que nos podían dar pistas sobre su aproximación historiográfica. Sin embargo, hubiese sido útil incluir alguna pregunta solicitando los nombres de los historiadores que han leído o que les parecen importantes especialmente para tratar los últimos cien años.

Consideramos que el número de participantes nos ha permitido arribar a conclusiones satisfactorias en la investigación, pues nos permitió identificar y analizar representaciones disímiles, distintos rasgos del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. Creemos que nos ofrece una aproximación a las distintas formas de representar la historia reciente de los futuros profesores y profesoras de historia.

10.5 CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados de esta tesis nos permiten realizar algunas apreciaciones generales importantes sobre las posibilidades futuras de la enseñanza de la historia, en general, y la historia reciente, en particular, en el Perú. En primer lugar, consideramos que aquellos estudiantes del profesorado de la UNSCH con una narrativa identitaria basada en lo prehispánico presentan una finalidad opuesta a la del MINEDU. Esta institución rectora de la educación en el país plantea más bien construir una identidad que valora la diversidad cultural peruana y no centrada en una idealización del pasado. En ese sentido, es más factible que los futuros y futuras docentes de la UNMSM asuman mejor esta labor.

De igual forma, el MINEDU resalta la necesidad de romper con el memorismo y el relato uniforme del pasado, y promover una perspectiva de enseñanza que desarrolle el pensamiento histórico del alumnado. Nuevamente, esta propuesta encontrará un obstáculo en diversos grupos de futuros maestros identificados en esta tesis, pues los positivistas, los identitarios y los develadores refuerzan la repetición de información o de interpretaciones, pero no fomentan la reflexión autónoma y sustentada en evidencias en sus estudiantes.

Concluimos también que, mientras el MINEDU propone una enseñanza de la historia con miras a desarrollar la ciudadanía democrática en los estudiantes de la escuela peruana, los futuros maestros y maestras no se han apropiado de esta finalidad. En ellos y ellas domina un currículo técnico.

Resaltamos la necesidad de valorar ese "tejido social" (Cerri,2011) sobre el cual se construyen las representaciones del conocimiento histórico. Como se observó en esta investigación, la historia "popular" tiene influencia en los estudiantes del profesorado y constituye un componente fundamental en las representaciones que construyen sobre los personajes, los hechos y el proceso histórico. Sus propias experiencias escolares, familiares, el contacto con diversos medios y su situación en el presente explican en parte las diferentes representaciones encontradas. No es suficiente analizar las perspectivas historiográficas y los contenidos que se imparten en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para proyectar qué representaciones transmitirán en sus futuras aulas. Es necesario explorar más esas

representaciones y sus orígenes para conocer su resistencia al cambio. Como decía Castorina (2007), las representaciones del pasado terminan convirtiéndose en la "realidad misma" y, por lo tanto, son muy resistentes. Además, si los futuros profesores no son conscientes de sus propias representaciones y reflexionan sobre estas, no hay muchas posibilidades de transformarlas.

Como hemos visto en la formación ciudadana el desarrollo de la conciencia histórica es fundamental. Se requiere que el alumnado comprenda la temporalidad, que el presente es producto del pasado y el futuro producto de lo que hacemos en el presente. De manera que las acciones de cada uno de los mismos alumnos y alumnas interviene en la construcción del futuro. Sin embargo, consideramos que los resultados de esta investigación demuestran que será aún muy difícil lograrlo, a menos que la noción de historicidad de la mayoría de los futuros y futuras docentes se transforme. Una representación de la historia que solo atribuye agencia a los gobernantes tiene pocas opciones de reconocer que los estudiantes gozan de posibilidades de actuar en el presente para construir el futuro. Asimismo, si no se logran desarrollar rasgos de una conciencia histórica genética es poco probable que se pueda entender la visión del "otro" en relación al pasado, especialmente en temas de historia reciente que generan posiciones contrapuestas.

Más que considerar la propuesta de Rüsen (2004) como una jerarquía para categorizar a los individuos y expresar en qué nivel de desarrollo se encuentra; nos parece que se trata de diversos tipos de conciencia histórica que se manifiestan en el individuo de acuerdo a los temas que aborda. Es probable que existan una serie de elementos emocionales relacionados al pasado y al presente que hacen que una persona movilice un tipo de conciencia histórica u otro dependiendo del tema a tratar. Evidentemente, este es un aspecto que merece una investigación más profunda.

Concluimos también que los discursos identificados por Degregori (1990) y la CVR (2003) sobre el pasado que facilitaron la difusión de las ideas de Abimael Guzmán aún se mantiene en algunos futuros maestros. En el caso de Ayacucho, el origen rural de un alto porcentaje de los futuros docentes influye en que reivindiquen la causa campesina y promuevan una oposición contra los sectores urbanos criollos.

Advertimos que un sector de los futuros y futuras maestras continua con la representación del maestro autoritario que domina el conocimiento y del alumno como una persona carente del mismo. Por lo tanto, asume que tiene la responsabilidad de mostrar a los y las jóvenes la verdadera interpretación del pasado y del presente, para lograr una transformación radical. Esta representación dominaba el magisterio en los años 70's y 80's y contribuyó a la difusión de las ideas de Sendero Luminoso en las escuelas para captar jóvenes en las filas de este movimiento. Esta imagen del maestro no se ha transformado y permanece en un importante sector de los futuros maestros y maestras, principalmente en Ayacucho, tal como hemos analizado en esta investigación.

10.6 RECOMENDACIONES

Como hemos podido ver en esta tesis, el conocimiento de las representaciones sobre la Historia, la enseñanza y sobre el pasado permiten comprender mejor las posibles limitaciones que tendrá el futuro profesorado al intentar desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica de sus futuros estudiantes. Por ello, consideramos fundamental que la formación docente ofrezca oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre las representaciones que traen y cómo éstas pueden intervenir en su formación y en su ejercicio profesional.

Conocer las representaciones en torno a lo que implica ser un buen maestro de historia, o sobre los conceptos como "crítica" o "dictadura" permite que los formadores de docentes profundicen en las ideas de sus estudiantes y desarrollen mejores explicaciones cuando sea necesario.

Consideramos que en la formación docente en la UNMSM y en la UNSCH deben enfatizarse los conocimientos de la disciplina, acercando a los y las estudiantes del profesorado a la historiografía más reciente; fortalecer la formación en didáctica de la historia y las ciencias sociales, promoviendo el manejo de conceptos como pensamiento histórico, conciencia histórica, historia reciente, entre otros; enfatizar la comprensión de la naturaleza y producción del conocimiento histórico y social; y promover la reflexión constante sobre su papel como maestros, las finalidades de la enseñanza de la historia y el papel del alumnado.

La formación docente debe poner especial atención al desarrollo de competencias para que los estudiantes del profesorado puedan entender la información histórica, evaluarla y confrontar diversas versiones historiográficas y perspectivas. Solo garantizando el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes del profesorado, ellos y ellas podrán analizar críticamente el pasado distante y cercano. El pensamiento histórico les permitirá analizar también la nueva información y las opiniones que escuchen, y evaluarla a partir de las evidencias que la sustentan y no creer dogmáticamente en las interpretaciones recibidas. Le facilitará también el contacto con la producción historiográfica y procesar las nuevas propuestas que se den en el futuro para tomar decisiones sobre cómo incluirlas en la enseñanza y renovarla.

Finalmente, concluimos que si los futuros maestros y maestras se concentran en repetir los datos, interpretaciones que les enseñaron y los modelos con los que les enseñaron, es imposible renovar la enseñanza de la historia.

Por esto las aportaciones de nuestra investigación nos permiten pensar en futuras investigaciones que nos permitan plantear ideas, alternativas y sugerencias sobre cómo debería plantearse la formación inicial de los maestros y maestras de historia y ciencias sociales con el fin de evitar posibles déficits en la formación histórica de la joven ciudadanía peruana. Consideramos importante continuar investigando sobre el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros y futuras docentes. Es necesario promover ahora una indagación sobre el uso de las fuentes, la construcción de explicaciones y sus concepciones en torno al tiempo histórico. Se trata de temas complementarios que nos permitirían una mayor aproximación al pensamiento histórico de los y las estudiantes del profesorado en historia.

El reto de la investigación en didáctica de la historia es confirmar o desmentir cuánto en común tiene la situación hemos retratado con otras situaciones en otras universidades del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M. (2011). Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa. En T. Oteiza, & D. Pinto, *En (Re)construcción: discurso, identidad y nación* (págs. 43-128). Santiago: Cuarto Propio.
- Adler, S. (1991). The education of social studies teacher. En J. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (págs. 210-221). Nueva York: Macmillan.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (págs. 329-351). Nueva York: Routledge.
- Agüero, J. C. (2015). *Los rendidos. Sobre el don de perdonar*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Alba Fernández, N., García Pérez, F., & Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College*, 108(4), 662-686.
- Ames, P. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Benavides, Martín (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: como contribuciones empíricas para el debate*. (págs.131 – 175). Lima: Grade
- Amézola de, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal.
- Amézola, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de historia* (17), 137-162.
- Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar... *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(8), 7-30.
- Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(7), 47-55.

- Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *Polhis*, 8, 10.
- Amézola, G. (2014). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores , 8, 2011. *Polhis*, 8, 10.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* . México: Fondo de Cultura Económica .
- Andina de Noticias. (23 de enero de 2012). *Agencia Peruana de Noticias*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de Ministra Salas: escolares deben conocer accionar del terrorismo para no repetirlo Andina: <http://www.andina.com.pe/Espanol/noticia-ministra-salas-escolares-deben-conocer-accionar-del-terrorismo-para-no-repetirlo-396515.aspx>
- Angevik, M., & von Borries, B. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung.
- Ansión, J.(1993). Sendero Luminoso y lo educativo. En: Ansion J., Del Castillo, D., Piqueras,M. & I. Zegarra. *La Escuela en tiempos de guerra*. (pp. 133-171) Lima:Tarea
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (págs. 185-196). Nueva York: Macmillan.
- Armento, B. (1996). The professional development of social studies educators. En J. Sikula, T. Buttery , & E. (. Guyton,, *Handbook of research on teacher education* (págs. 485-502). Nueva York: Simon, Schuster Macmillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (págs. 19-40). Huelva: Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Asociación del Profesorado Universitario de Dídáctica de las Ciencias Sociales.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editoria.
- Aróstegui, J. (2004 b). Retos de la memoria y trabajos de historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*(3), 5-58.

- Arthur, J., Davies, I., Haydn, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. Londres: Routledge - Falmer.
- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. En *Pistes didactiques et chemins de historiens. Textes offerts à Henri Monio*. Paris: L'Harmattan.
- Audigier, F. (2001) Investigaciones en didáctica de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes. En: Arrondo, C Bembo, S (comp) La formación docente en el profesorado de Historia. Rosario, Homo Sapiens.
- Audigier, F. (1987). Les représentations que les élèves de CM2 et de 6ème ont de l'histoire et de la géographie. En: Marbeau, L. & F. Audigier. (eds). *Actes de Colloque Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*.(págs. 247-261) Paris, INRP.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En R. Avila Ruiz, P. Rivero, & P. Dominguez (Ed.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 337-368). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Avila, R., Borghi, B., & Mattozzi, I. (2009). La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa". *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales - I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali* (pág. 570). Bolgona: Pàtron Editore.
- Bain, R. (2005). '¿Ellos pensaban que la tierra era plana?' *Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. (A. N. Unidos, Ed.) Recuperado el 29 de diciembre de 2011, de Eduteka:
<<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>>
- Bain, R. (2006). "Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom." En: *Teachers College Record* 108 p.2080–2114
- Bain, R. (2008). Into the breach: using research and theory to shape history instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 159-162.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (enero de 2009). Identities and history Portuguese students' accounts. *International journal of historical learning, teaching and research*, 8(1), 19-27.

- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia . *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. 1*, págs. 107-122. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de las Ciencias Sociales.
- Barros, C. (2007). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *El valor social i educativo de la història*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Barton, K. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. (2002). "Oh, That's a Tricky Piece!": Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 97-114.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 131-142
- Barton, K., & Levstik, L. (2009). *Teaching history for the common good*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Barton, K., & McCully, A. (2009). When history teaching really matters - Understanding the impact of school intervention on students' neighbourhood learning in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 28-46.
- Basadre, J. (1978). *Apertura: textos sobre temas de historia, educación, cultura y política escritos entre 1924 y 1977*. Lima : Taller.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*(20), 19-27.
- Benajam, Pilar y Joan Pàges. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(42), 44-56.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pàges, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (4ta ed.)* (págs. 33-52). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P., Berges, L., Martorrel, J., Hernández, X., & et al . (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: GRAÓ.

- Bobowik, M., Páez, D., Liu, J., Espinosa, A., Techio, E., & Cabecinhas, R. (2010). Beliefs about history, the meaning of historical events and culture of war. *Revista de Psicología*, 28(1), 111-146.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 101-117.
- Borries von, B. (1991). Entre la pretensión histórico-universalista y la práctica etnocentrista. Latinoamérica en los textos escolares de Historia de la República Federal Alemana. En M. Riekenberg, *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (págs. 194-211). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Borries, B. v. (1995). Exploring the construction of historical meaning: cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents. En W. B. Lehmann, *Reflections on Educational Achievement: Papers in Honour of T. Neville Postlethwaite to Mark the Occasion of his Retirement from his Chair in Comparative Education at the University of Hamburg* (págs. 25-49). Nueva York: Waxmann Münster.
- Braudel, F. (1982). *La historia y las ciencias sociales (6ed)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bravo, L. (2002). La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso. *Tesis de doctorado UAB*.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and "Canada: A People History". *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1063.
- Burga, M. (1993). *Para qué aprender historia del Perú*. Lima: Derrama Magisterial.
- Cajani, L. (2007). Introduction citizenship on the verge of the 21st century: the burden of the past, the challenge of the present. En L. Cajani, & A. Ross, *History teaching, identities, citizenship* (págs. 1-11). Londres: Cice-Trentham Books.
- Cajani, Luigi (ed). (2007). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*. Londres: Cice-Trentham Books.
- Caldarola, G. (2008). *Los héroes de la patria en el aula. Un enfoque renovado para las escuelas del siglo XXI*. Buenos Aires: SB.
- Caplan, K. (2001). "Have 'Many Lies Accumulated in History Books'? The Holocaust in Ashkenazi 'Haredi' Historical Consciousness in Israel" . *Yad Vashem Studies*(29), 321-375.

- Carr, D. (1986). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. *History and Theory*, 25(2), 117-131.
- Carreras, J., & Forcadel, A. (2003). *Usos públicos de la historia*. Zaragoza: Marcial Pons.
- Carretero, M. (2012). Representaciones y apredizaje de narrativas históricas. En M. Carretero, & J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación Tomo II* (págs. 223-242). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2012). Representaciones y apredizaje de narrativas históricas. En M. Carretero, & J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación Tomo II* (págs. 223-242). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 101-130). Barcelona: Paidós.
- Carretero, M., & González, M. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En C. y (Ed.), *Aprender y pensar la historia* (págs. 170-195). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carretero, M., & López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(8), 79-93.
- Carretero, M., Asencio, M., & Rodríguez-Moreno, M. (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Londres, Inglaterra: International Review of history education.
- Carretero, M., Rosa A. & M.P. González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. & M. F. Gonzalez. (2010). *La "mirada afectiva" en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España*. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de Didáctica de las Ciencias Sociales Revista Nuevas Dimensiones: <http://cid-e1e5fb980ac4dcb1.office.live.com/self.aspx/Did%C3%A1ctica%20de%20las%20Ciencias%20Sociales/Mario%20Carretero%20y%20Mar%C3%ADa%20>

Fernanda%20Gonzalez%20La%20mirada%20afectiva%20en%20la%20historia%20lectura%20de%20im%C3%A1genes%20hist%C3%B3ricas%2

- Carrillo, R. (2003). Recreando la enseñanza: aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula. En P. Oliart, *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana* (págs. 231-287). Lima: Gtz, Prom Perú, IEP.
- Casas, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57-67.
- Casas, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(42), 57-67.
- Castañón, M. (2013). Historia magistrae vitae e imitación: la ejemplaridad política de las historias en Maquiavelo. *Ingenium. Revista de historia del pensamiento moderno*, 7(7), 43-70.
- Castorina, J. (2007). La investigación de los conocimientos sociales construcción conceptual y representaciones sociales. *Revista de Psicología UNMSM*, IX (1), 115-125.
- Castorina, J. (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 153-172). Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (2010 b). The Ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on social representations*, 19, 18-1-18.19.
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática. *Boletín de Psicología*(86), 7-25.
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 15-40.
- Castorina, J., & Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 9-27). Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J., Barreiro, A., & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 131-152). Barcelona: Paidós.

- Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. Castorina, *Cosntrucción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. 2ª ed.* (págs. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cavanna, F., & Cerri, L. (2009). Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación (4ta época)*(3), 99-112.
- Cavero, R. (2012). *Los Senderos de la destrucción. Ayacucho y su Universidad.* Ayacucho: Praktico L&C.
- Cercadillo, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 3-14.
- Cerri, L., & Amézola, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica*(12), 31-50.
- Cerri, L., & Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*(24), 3-23.
- Cerri, L. (2011). *Enisno de historia e conciencia historica.* Rio de Janeiro: FGU.
- Cerri, L., & Amézola de, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(12).
- Céspedes, N., Zenitayoga, M., & Figueroa, M. (2011). *Educación y conflicto armado ¡Nunca más!* Ayacucho: Red por la calidad educativa.
- Chapman, A. (2014). 'But it might not just be their political views': using Jörn Rüsen's 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical interpretation. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(21), 67-85.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: historia cultural entre práctica y representación.* Barcelona: Gedisa.
- CHATA PROYECT. (s.f.). *How children learn in history, including a consideration of EAL, inclusion and differentiation.* Obtenido de http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CFEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.historyitt.org.uk%2FUnit%25207%2520Final%2Fhow%2520children%2520learn%2520in%2520history%25207.doc&ei=AO5tT_ilBoWRgwex_Mlr&usg=AFQjCNH1f4TU-FyBjt-jXGQzd1b

- Chávez, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima : Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Cole, E. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The international journal of transitional justice*, 1, 115-137.
- Cole, E., & Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. The United State Institute of Peace, Washington.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe final. Versión Web*. Recuperado 10 de febrero de 2013, Obtenido de <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy*. Lima: CVR.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Corfield, P. (2008). *All People are living history—which is why History matters*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de Making History. The changing face of the profession in Britain: http://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/why_history_matters.html
- Cosamalón, J. (2005). Combatir contra el olvido. El oficio del historiador después del Informe de la CVR. *Páginas* (196), 48-58.
- Cosamalón, J., & Rivera, T. (2012). Panel 4: Experiencias en educación y memoria 1 [Videograbación]. (IEP, Ed.) Lima.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3^aed.). Thousand Oaks: Sages.
- Cuban, I. (1991). History of teaching in Social Studies. En J. Shaver, *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*. (págs. 197-209). Nueva York: Mac Millan Publishing Company.
- Cuenca, R. (2008). *La cuestión docente. Perú: carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Lima: Foro Educativo.

- Cuenca, Ricardo (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ.
- Cuesta, R. (2014). Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro. En F. González, & B. Areyuna, *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (págs. 27-82). Santiago: Facultad de Pedagogía UAHC.
- Danzer, G. (1971). Primary sources and History teaching. *The History Teacher*, 66-69.
- De Belaúnde, C. (2012). La Comisión de la Verdad, la enseñanza de la historia y los textos escolares. *Revistas Argumentos*, 6.
- De La Puente, J. (2001). ¿Por qué estudiamos historia? *Cuadernos de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas*, 7- 16.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., . . . Tirado, J. (s/a). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de Academia: https://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_Theory
- Degregori, C. (2011). *El surgimiento de Sendero Luminoso. Ayachucho 1969-1979. 3 ed.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori, C. (1990). “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. En: *Revista Peruana de Ciencias Sociales* 3: 103- 124
- Del Pino, P. & S. Muñoz-Nájar. (2012) “Aunque no lo hemos vivido”: memoria, transmisión y educación”. En: *RevistaArgumentos*, 6 (1).Marzo. Recuperado: 26 de junio del 2014. Disponible en http://revistargumentos.org.pe/fp_cont_1230_ESP.html
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza* (págs. 37-48). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesoradode Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Delval, J., & Kohen, R. (2012). La comprensión de nociones sociales. En M. Carretero, & J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación* (págs. 173-220). Buenos Aires: Paidós.

- Denegri, F., & Hibbett, A. (2016). *Dando cuenta. Estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Departamento de Educación del Reino Unido. (mayo de Reino Unido). *Planning across the key stage in history*. Recuperado el 17 de julio de 2009, de <<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and4/subjects/history>
- Diario, P. 2. (23 de enero de 2012). La equivocada visión de los jóvenes seguidores del Movadef. *Perú 21*, págs. <http://peru21.pe/2012/01/21/actualidad/equivocada-vision-jovenes-seguidores-movadef-2008437>.
- Dosil, J. (2013). Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar. *C&P(4)*, 156-171.
- Dosil, J., & Ramos, A. (2013). El balcón del presente. El educador como epistemólogo de la historia. En D. Trejo, & M. Urrego, *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente* (págs. 17-34). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Drinot, P. (2005). Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú. En: Hueso Húmero (47), 3-29
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 29-40). Barcelona: Gedisa.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing Differences in African-American and European-American Adolescents'. Perspectives on U. S. *Curriculum Inquiry*,, 28(4), 397-423.
- Epstein, T. (2006). *The Effects of Family/Community and School Discourses on Children's and Adolescents' Interpretations of United States History*. Obtenido de International Journal for Historical Learning, Teaching and Research, 6. : <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal11/journalcontents.htm>.
- Espinoza , J. (2014). Recreando la independencia del Perú: historia, nacionalismo y ciudadanía en el imaginario escolar. En G. Portocarrero, *Perspectivas sobre el nacionalismo en el Perú* (págs. 253-264). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

- Estepa, J., Calle, M. & M, Sánchez (eds.) (2002): Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la Historia. En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3,4), 61-94
- Ferraz Lorenzo, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(58), 1-16.
- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-16.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Fink, N., & Heimberg, C. (2006). ¿Cómo se representan la historia y las ciencias sociales los alumnos de la Suiza francófona? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 45-54.
- Finocchio, G. (2000). Enseñanza de las ciencias sociales y formación docente en los países del Mercosur. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (págs. 103-114). Huelva: Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Flores Galindo, A. (1988). *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Florescano, E. (1989). De la memoria del poder a la historia como explicación. En C. Pereyra, C. Villorio, & et al, *Historia para qué* (págs. 91-127). México: Siglo Veintiuno editores.
- Fogo, B. (mayo de 2014). Core practices for teaching history: the results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 151-196.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Franco, M., & Levin, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 1-5.
- Franco, M. (2007). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, R. (2005). La CVR en la escuela. *Revista Ideele*, 122-124.

- Frankenberg, G. (2011). Teoría Crítica. *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*(17), 67-84.
- Frankennberg, G. (2011). Teoría Crítica. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), 67-84.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frisancho, S., & Reátegu, F. (2009). Moral education and post-war societies: the Peruvian case. *Journal of Moral Education*, 38(4), 421-443.
- Fuentes Moreno, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 55-68.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente / presente. *Revista escuela historia Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta*, 1(5), 91-102.
- Funes, A. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* , 87-96.
- Gadamer, H. (2000). *El problema de la conciencia histórica (2ed)*. Madrid: Tecnos.
- Galván, L. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia de México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Gamboa, R. (2011). *El papel de la Teoría Crítica en la investigación educativa y cualitativa*. Recuperado el 14 de diciembre de 2015, de Revista Electrónica Diálogos Educativos.
- Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. París : Armand Colin.
- Garriga, M., Pappier, V., & Morrás, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de los alumnos de la escuela secundaria. Clío & Asociados. *Memoria Académica*(14), 142-151.
- Gavilán, L. (2014). *Memorias de un soldado desconocido. Autobiografía y antropología de la violencia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos .
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-141.

- Gonzales, I. (2004). Formación inicial de los profesores: tener y no tener. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(42), 8-43.
- González , F., & Areyuna, B. (2014). Pedagogía y lugares de memoria: narrativas sobre el pasado reciente en la experiencia escolar chilena. En F. González, & B. Areyuna, *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (págs. 145-176). Santiago: Facultad de Pedagogía UAHC.
- González , G. (2011). La educación para la ciudadanía en la formación del profesorado de ciencias sociales en Colombia. Representaciones sociales y prácticas de enseñanza. *Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona*.
- González, F., & Areyuna, B. (2014). *Pedagogía, historia y memoria. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Santiago: UACH.
- González, F., & Areyuna, B. (2014). *Pedagogía, historia y memoria. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Santiago: UACH.
- González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. (U. d. Barcelona, Ed.) *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(12), 37-45.
- González, M. P. (2014). La Historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura, Los Polvorines: UNGS.
- González, M.P. (2014b). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Bonilla Artigas / UPN.
- González, M.P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. En: *Praxis Educativa*. 3(1), 17-28.
- González, M.P.(2014). *Educación y memoria en Argentina*. Lima:IEP. Disponible en:
http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/18/1/gonzales_educacionymemoriaenargentina.pdf
- González, N., González, P., Henríquez , R., Llobet, C., Pagès, J., & Santisteban, A. (2006). *El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Catalunya*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Instuto Francais de L'éducation: ecehg.irp.fr/ECEHG/coloquehgec/20_reims/commonications-reims-2006/proyectoarie.pdf
- Green, R. (1991). Reconstruction Historiography: A Source of Teaching Ideas. *The Social Studies*, 153-157.

- Grupo del Area Temática de Historia. (2001- 2002). *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012, de Tuning Educational Structures:
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_8.pdf
- Guimaraes , S., & Silva, M. (2014). La producción académica sobre la enseñanza de la historia en brasil (1993-2010). En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 71-86). México: Bonilla Artigas / UPN.
- Gutierrez Álvarez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22.
- Gutman, H. (1987). Historical consciousness in contemporary America. En H. Gutman, *Power and culture: essays on the american working class*. Nueva York: Pantheon.
- Habermas, J. (1987). Von öffentlichenGebrauch der Historie. Das offizielle Selbstverständnis der Bundesrepublik bricht auf. *Historikerseit Eine Dokumentation*, 243-254.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Henríquez , R. (2004). Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera, *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación* (págs. 89-102). Alicante: Universidad de Alicante y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Henríquez, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *III Simposium sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 87-108). México: Bonilla Artigas /UPN.
- Henríquez, R., & Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*(7), 63-83.
- Hernández, R., Fernández, R., & Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.

- Hernandez, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: GRAO.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Nueva York: Routledge.
- Hess, D., & Mcavoy, P. (2015). *The political classroom. Evidence and ethics in democratic education*. Nueva York: Routledge.
- Heyed, M. (2012). *Is there a Future to the study of the Past*. Recuperado el 30 de noviembre de 2012, de Culture & History Digital Journal: <http://dx.doi.org/10.398>
- Historia para Maestros (2015), Los desafíos de la capacitación docente y el acceso a recursos pedagógicos en Historia: el caso del PRONAFCAP de la especialización de Historia, Geografía y Economía. Lima: XXIV Coloquio de estudiantes de historia. PUC
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Homes McDougall (editores). (1976). *A new look at History. School History 13-16 Project*. Recuperado el 9 de abril de 2012, de <http://www.schoolshistoryproject.org.uk>
- Hover van, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En L. Levstik, & S. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (págs. 352-373). Nueva York: Routledge.
- Hutton, P. (2000). Recent scholarship on memory and history. *The History Teacher*, 33(4), 533-548.
- Illanes, M. A. (2014). La historia, la memoria y el aparato cultural escuela. En F. González, & B. Areyuna, *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (págs. 103-114). Santiago: Facultad de Pedagogía UACH.
- Instituto de Democracia y Derechos Humanos Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *Guía pedagógica para el uso de Yuyanapaq . Para recordar*. Lima: Idehpucp.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática . (2008). *Perú crecimiento y distribución de la población. Censos nacionales 2007: XI Población y VI Vivienda*. Recuperado el 1 de mayo de 2014, de Censos Nacionales : <http://censos.inei.gob.pe/censos2007/documentos/ResultadoCPV2007.pdf>. 10
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). *Informe Técnico: Evolución de la Pobreza Monetaria 2009-2014*. Recuperado el 14 de febrero de 2016, de

https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobreza2014.pdf

- Jahoda, G. (1964). Children's Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget's Stages. 35(4), 1081-1092. Recuperado el 17 de octubre de 2012, de <http://www.jstor.org/stable/1126855>
- Jahoda, G. (1982). *Psychology and anthropology. A psychological perspective*. Londres: Academic Press.
- Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docència. *Tesis Doctoral Universidad Autònoma de Barcelona*.
- Jara, M. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 15-29.
- Jara, M., & Ertola, F. (2015). Formación inicial de profesores/as en Historia: algunas aproximaciones y reflexiones sobre las representaciones de los estudiantes. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Intenacional sobre la formación del profesorado. "Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas"* (págs/p). Mar del Plata: GIEDHIS / Facultad de Humanidades UNMDP.
- Jave, I., Cépeda, M., & Uchuypoma, D. (2014). *Entre el estigma y el silencio: memoria de la violencia entre estudiantes de la UNMSM y la UNSCH*. Lima, Perú: IDEHPUCP - PUCP.
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo Ventiuno.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria. 2ªed*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kapsoli, W. (2001). Paradigmas de la historiografía peruana. En: Kapsoli, W. *Historia e historiadores*. (pp. 65-97).Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Keirn, T., & Martin, D. (agosto de 2012). Historical thinking and preservice teacher preparation. *The History Teacher*, 45(4), 489-492.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of empirical data? A crucial problem of "Grounded Theory" Reconsidered. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de Forum Quailtative Sozialforschung 6(2): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>

- King, P., & Strohm, K. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kocka, J. (2002). *Historia Social y Conciencia Histórica*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen. *Forum qualitative: social research. Sozialforschung FQS*, 2(3), 1-97.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kruger, M. E. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Krug, M. (1970). Primary sources in teaching History. *The History Teacher*, 41-49.
- La República. (23 de enero de 2012). Jóvenes desconocen totalmente sobre qué fue Sendero Luminoso. *La República*, págs. <http://www.larepublica.pe/23-01-2012/jovenes-desconocen-totalmente-sobre-que-fue-sendero-luminoso>.
- Lässig, S. (2008). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes". *Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Seminario Internacional* (págs. 11-23). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Colin.
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. En C. Baquès, A. Bruter, & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. (págs. 357-380). Paris: L'Harmattan.
- Laville, C. (2004). Historical Consciousness and Historical Education: what to expect from the first for the second. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 165-183). Toronto: Toronto University Press.
- Lee, P. (2002). *Walking backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History*. Consulta: <http://www.cshc.ubc.ca>. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.cshc.ubc.ca>
- Lee, P. (2004). Understanding History. En *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 129-164). Toronto: Toronto University Press.

- Lee, P. y R. Asbhy. (1998). How long before we need US calvary? The Pisttsburg Conference on teaching, knowing and learning history. *Teaching History*, 97, 13-15.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En S. Wineburg., P. Stearns, & P. Seixas, *Knowing teaching & Learning history. National and International perspectives*. (págs. 199-222). NYU Press.
- Lee, P.; Dickinson, D. y R. Asbhy. (1996). Project CHATA. Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children undestanting of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 6-11.
- Lee, Peter y otros. (1993). *Progression in children ideas about history. Project CHATA*. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de ED.
- Lee, Peter y R. Ashby. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*(48), 13-17.
- Lee, P; Dickinson, A. & R. Ashby. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. y. Carretero (Ed.), *Aprender y pensar la historia* (págs. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Létourneau, J., & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a coleective historical memory: a case study of Quebeckers of french Canadian heritage. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 109-128). Toronto: Toronto University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in social education*, XIV(1), 1-19.
- Levstik, L. (2008). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. En L. Levstik, & K. Barton, *Researching history education. Theory, Method and context* (págs. 273-291). Nueva York: Routledge.
- Levstik, L. & Barton, K. (2008). *Researching History Education. Theory, method, and context*. Nueva York: Routledge.
- Levstik, L., & Tyson, C. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Nueva York, EEUU / Inglaterra: Routledge.
- Llusà, J. (junio de 2015). Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO. Tesis

doctoral. Facultat de ciències de l'educació. Universidad Autónoma de Barcelona .

- López Facal, R. (2001). Los proyectos curriculares en la formación del profesorado. En A. Cristina, & S. c. Bembo, *La formación docente en el profesorado de Historia* (págs. 23-29). Rosario: Homo Sapiens.
- López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moreno, M. (2013). Students conceptions of their nation. *Culture & Psychology*.
- Lorente, S. (1876 /2005). Historia del Perú compendiada para uso de los colegios y las personas ilustradas. En Walker (editor), *Sebastián Lorente. Escritos fundacionales de historia peruana*. Lima: Fondo Editorial San Marcos.
- Lorenz, C. (2004). Towards a Theoretical Framework for Comparing historiographies: some preliminary considerations. En P. Seixas, *Theorizing historical consciousness* (págs. 25-48). Toronto: Toronto University Press.
- Loss, D. (2004). Historians and Popular Historical Consciousness . *Memory and History in American Culture*, 1-14.
- Loewen, J. (1996). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Nueva York: Simon and Schuster
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Lynch, N. (1990). *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años 70*. Lima: Zorro de Abajo.
- Maestro Gonzáles, P. (2001). "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En Arrodondo, Cristina y Bembo, Sandra. *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-111.
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad "regimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154.
- Manrique, N. (2015). *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú 1980-1996*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Martínez, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres - Edicions culturals Valencianes.
- Martínez, N., Souto, X. & Beltrán J. (2006) Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de lso recuerdos de los alumnos. En: *Enseñanza de las ciencias sociales*. 5

- Mattozzi, I. (2007): Investigación sobre el tiempo y la enseñanza de la historia. Del tiempo biográfico a los tiempos del mundo histórico. Barcelona: Mesa de Investigación de la didáctica. Seminario: Taula d'història: El valor social i educatiu de la història. Univ. de Barcelona.
- McDiarmid, W. & V. Johansen (2000) A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course". En: Stearns, P. Seixas, P. & S. Wineburg (ed.) (2000): *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. Nueva York. New York University Press, 156-177
- Mc Kinney, J; Warren, C. y J.H. Jones. (1993). Effects of a children's book and traditional textbook on fifth-grade students' achievement and attitudes towards social studies. *Journal of research and development in education*, 27(1), 56-62.
- McLaren, P. (2016). Revolutionary Critical Pedagogy. Staking a claim against the macrostructural unconscious. *Critical Education*, 7(8), 1-41. Obtenido de Critical Education.
- Mèlich, J.-C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, 115-124.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook (2°ed)*. Sage: Thousand Oaks.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco Curricular Nacional Propuesta para el diálogo*. Lima: Minedu.
- Montserrat , C., Bosch, D., & González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 39-52.
- Mosca Azul. (1985). *Nueva Historia General del Perú* (4ta ed.). Lima: Mosca Azul.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 91-111). Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (2001). The phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici, *Explorations in Social Psychology* (págs. 18-77). Nueva York: New York University.

- Mudrovic, M. (2013). Mudrovic, M. Cuando la Historia se encuentra con el presente o lo que queda del “pasado histórico. En M. Mudrovic, & N. Rabotnikof, *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria* (págs. 66-78). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Nichol, J. (2009, enero). Constructin identity through the visual image - Memory, identity, belonging- History, culture and interpretative frameworks. *International journal of history learning, teaching and research*, 8(1), 149-155.
- Nora, P. (1996). *Realms of memory: the construction of french past*. Nueva York: Columbia University Press.
- Nora, P. (1998). Presente. En J. Le Goff, R. Chartier , & J. Revel, *Diccionarios del saber moderno: la nueva historia.*: (págs. 531-537). Bilbao: Mensajero.
- Nordgren, K. (2016). How to do things with History: use History as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory and research in social education*, 44(4), 479-504.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Oliart, P. (2003). *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana* . Lima: Gtz, Prom Perú, IEP.
- Oliart, P.(2013). *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Lima: Derrama Magisterial.
- Ontoria, A., Gómez, J., & Molina, A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Madrid: Narcea.
- O'Phelan, S. (1988). *Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783*. Cusco: Bartolomé De las Casas.
- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-109.
- Oteiza, T., & Pinto , D. (2011). *En(re)construcción: discurso, identidad, y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile /Editorial Cuarto Propio.
- Pacievitch, C. (2014). *Responsabilidade Docente. Utopias de Profesores de Historia*. Curitiba: Appris.
- Pacievitch, C., & Cerri, L. (2010). . Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*, 2(21), 2(21), 163-183.

- Pacievitch, C., & Cerri, L. (mayo- agosto de 2010). Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*, 2(21), 163-183.
- Pacievitch, C., & Sabongi De Rossi, V. (2013). Utopías políticas y educativas en la formación de los profesores de Historia en Barcelona y Sao Paulo. *Praxis Educativa*, 8(2), 489-515.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*(9), 41-60.
- Pagès, J., & Sant, E. (2015). Las representaciones del futuro profesorado de historia y ciencias sociales sobre los saberes sociales, geográficos e históricos. *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*. (págs. 2057-2072). Morelia: Universidad Mochoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(13), 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*(28), 103-114.
- Pagès, J. (2000). El currículo de didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (págs. 41-58). Huelva: Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J.(2004): “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, 155-178.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta*, 1(6), 17-30.
- Pagès, J. (2007 b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. F. Avila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (págs. 205-215).

Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Pagès, J. (2008 b). "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (55), 43-55.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). En E. Zamboni, & S. Fonseca, *Espaços de formação do professor de história*. (págs. 45-76). Campinas: Papirus Editora.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado en historia y ciencias sociales. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de didáctica de las ciencias sociales*(3), 5-14.
- Pagès J., Estepa J. y Travé G. (ed.) (2000) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva, 2000. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 155-192). México: Bonilla Artigas / UPN.
- Parodi, D. (2010). *Lo que dicen de nosotros. La Guerra del Pacífico en la historiografía y textos escolares chilenos*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
- Pease, F. (1992). *Perú, hombre e historia. Entre el siglo XVI y XVIII*. Lima: Edubanco.
- Pendry, A. (1990) Dilemmas for History Teacher Educators. En: *British Journal of Educational Studies*. 38(1) pp 47-62
- Pereyra, C, Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., . . . Bonfil, G. (2012). *Historia ¿Para qué?* México: Siglo Veintiuno Editores.
- Perotin-Dumon, A. (2007). Enseñar el pasado latinoamericano cercano, o el presente de la historia de Chile. En M. Stabili, *Entre historias y memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente de América Latina* (págs. 199-228). Madrid: Iberoamericana AHILA.
- Piaget, J. (1998). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós .
- Pirola da Conceição , J., & Dias Sabino, M. (2011). Ensino de História e consciência histórica latino-american. *Revista Brasileira de História*, 31(62), 173-191.

- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdes / Colegio Madrid.
- Plá, S. (2010). Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13-41.
- Plá, S., & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia de México. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 193-216). México: Bonilla Artigas /UPN.
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla ARTigas / UPN.
- PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2013. Cambio climático y territorio: Desafíos y respuestas para un futuro sostenible. Pnud en el Perú*. Recuperado el 14 de marzo de 2016, de <http://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/library/poverty/Informesobredesarrollohumano2013/IDHPer>
- Podany, A. (2005). Using primary sources in the study of history. Appendix F. En D. d. California, *History–Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*.
- Pokewitze, T., & St. Maurice, H. (1991). Social education and theory: science, knowledge, and history. En J. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (págs. 27-40). New York: Macmillan .
- Portocarrero, G., & Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(1), 81-89.
- Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*(37), 22-23.
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). *Principios para la enseñanza de la Historia*. Recuperado el 16 de mayo de 2009, de Histodidáctica: <<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>>
- Quintana, E. (1995). Cómo debe enseñarse la Historia en los colegios. *Debate*, VIII(84), 30-49.
- Rabotnikof, N. (2013). Herencias intangibles. En M. Mudrovic, & N. Rabotnikof, *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria* (págs. 182-210). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Raggio, S. (2014). Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía? En F. González, & B. Areyuna, *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (págs. 115-144). Santiago: Facultad de Pedagogía UACH.
- Ramírez, C. (2008). Historia magistra vitae. Sobre la función política de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. *Perspectivas Internacionales*, 171-198.
- Ramírez, I. (2013) ¿De qué hablamos en San Marcos cuando nos referimos al MOVADef? En: (227) Recuperado: 18 de junio 2016
<http://www.revistaideele.com/ideele/content/%C2%BFde-qu%C3%A9-hablamos-en-san-marcos-cuando-nos-referimos-al-movadef>
- Regalado, L. (2002). *El rostro actual de Clío: la historiografía contemporánea: desarrollo, cuestiones y perspectiva*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Regalado, L. (2007). *Clío y Mnemósine. Estudios sobre historia, memoria y pasado reciente*. Lima: Fondo Editorial PUCP - Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Regalado, L. (2010). *Historiografía occidental. Un tránsito por los predios de Clío*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Rénique, J. L. (2015). *Incendiar la pradera. Un ensayo sobre la revolución en el Perú*. Lima: La Siniestra Ensayos.
- Ricoeur, P. (2007). *La escritura de la historia y la representación: pasado*. Recuperado el 13 de mayo de 2012, de Historia y Memoria:
http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Riekenberg, M. (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial - FLACSO.
- Rodríguez, P. (1998). “La historia y su enseñanza” . *Educación*, VII(13), 99-103.
- Rojo, Y. (2003). “Experiencias de enseñanza –aprendizaje”. En P. Oliart, *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. (págs. 311-318). Lima: Gtz, Prom Perú, IEP.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *Popular uses of History in American Life. The presence of the past*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ross, E. W. (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. En E. W. ROSS, *Reflective Practice in Social Studies* (págs. 33-41). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Rostworowski, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: IEP.

- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2009). Identidad nacional y la valoración de la historia en una muestra de profesores de escuelas públicas de Lima Metropolitana . *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), 75-82.
- Ruiz, A., & Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 29-54). Barcelona: Paidós.
- Ruiz, E. (2009). *Una enseñanza alternativa de la Historia del Perú*. Lima: San Marcos.
- Rüsen, J. (diciembre de 1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*(7), 27-36.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. (. Seixá, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 63-85). Toronto: Toronto University Pres.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past - salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani, *History teaching, identities, citizenship* (págs. 13- 34). Londres: Cice -Trentahm Books.
- Rüsen, J. (s.f.). Was ist Geschitekultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschithe nachzudenken. En K. Füssmann, H. Grütter, & J. Rüsen, *Historische Faszination. Geschichtskultur huete* (págs. 3-26). Koln: Bölau.
- Saavedra, Jaime (2004). “La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En Arregui, P. (ed.). *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE, pp. 181-246.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber. Diáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, XVIII(70), 67-77.
- Salvadori, E. (2013). Historia a contrapelo: sobre vencedores y vencidos. En M. Mudrovic, & N. Rabotnikof, *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. (págs. 88-99). México: Siglo Ventiuno Editores.

- Sánchez , A. (2006). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Paideia - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del Informe de la CVR*. Lima: Tarea-IEP.
- Sandoval, P. (2012). El genio y la botella: sobre Movadef y Sendero Luminoso en San Marcos. En: *Revista Argumentos*, 6(5). Noviembre. Recuperado: 6 de junio de 2014. Disponible en http://www.revistargumentos.org.pe/el_genio_y_la_botella.html
- Sandwell, R., & Von Heyking, A. (2014). *Becoming a History Teacher. Sustaining practices in historical thinking and knowing*. Toronto: University of Toronto .
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., & Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo construye el “nosotros”? La construcción narrativa del “nosotros catalán” a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(14), 3-17.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., & Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío y Asociados. La Historia enseñada*(18-19), 166-182.
- Santisteban , A., & Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. Jara, & G. Funes , *Didáctica de las ciencias sociales en la formación de profesor.Perspectiva y enfoques*. (págs. 63-86). Cipolletti: Universidad Nacional de Comahue.
- Santisteban, A. (2000). Aprender a enseñar el tiempo histórico: Esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (págs. 355-370). Huelva: Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Asociación del Profesorado Universitario de Dídáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (julio de 2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*(14), 34-56.
- Santisteban, A; Gonzáles, N y J Pagès. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en didáctica de las*

ciencias sociales. XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.

- Savich, C. (2008). "Improving Critical Thinking." *Education Resources Information Center*. Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de SAVICH, Carl(2008) "Improving Critical Thinking." *Education Resou* http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true
- Schick, J. B. (1991). What Do Students Really Think of History? *The History Teacher*, 331-342.
- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 53-64.
- Schmidt, M., & Barca, I. (2009). Consciência histórica: um diálogo entre países. *Encontro Nacional Perspectivas do ensino de Historia*, (pág. s/p). Uberlandia.
- Schmidt, M., & Braga, T. (set- diciembre de 2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes Campinas*, 25(67), 297-308.
- Seixas, P. (1993). *Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting*. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de [www.Jstor.org](http://www.jstor.org): <http://www.jstor.org/stable/1179994> .
- Seixas, P (1998) Student teachers thinking historically. *Theory and research in social education*, 26 (3) p. 310-34
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto.
- Seixas, P., & Clark, P. (2004). Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In S. Wright, *Challenges and prospects for canadian social studies* (pp. 109 - 117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shanahan, C. (2003). *Using multiple texts to teach content*. Naperville: North Central Regional Educational Laboratory Learning Point.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History. En *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research* 15(2). p4-14
- Shulman, L.S . (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. En: *Harvard Educational Review*. 5(1). pp.1-22
- Simon, R. (2004). The pedagogical insistence of public memory. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 183 - 201). Toronto: Toronto University Press.
- Sobejano, & Torres. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana* . Madrid: Tecnos.
- Spiegel, G. (2002). Memory and history: liturgical time and historical time. *History and Theory*, 41(2), 149-162.
- Stabili, M. (2007). *Entre historias y memorias*. Madrid: Iberoamericana AHILA.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta ed.). Madrid: Morata.
- Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). *Knowing teaching & learning history. National and International perspectives*. Nueva York: New York University press.
- Suleiman Ajala, A. (2009). The Yoruba Nationalist Movements, Ethnic Politics and Violence: A Creation from Historical Consciousness and Socio-political Space in South-western Nigeria. *The journal of alternative perspectives in the Social Sciences*.
- Taylor, T. (2004). Disputed territory: the politics of historical consciousness. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 217-239). Toronto: Toronto University press.
- Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*(5), 67-74.
- Thorton, S. (1991). Teacher as curricular - instructional gatekeeper in social studies. En J. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (págs. 237-248). Nueva York: Macmillan.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2009). *La memoria, ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.
- Torpey, J. (2004). The pursuit of the past: a polemical perspective. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 240-254). Toronto: Toronto University Press.

- Trejo, D., & Urrego, M. (2013). *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Trepát, C. (1996). Procedimientos en historia. *Aula de innovación educativa*, 56.
- Trepát, C. (2000). *Procedimientos en Historia*. 3 ed. Barcelona: GRAO.
- Trinidad, R. (2006). *El informe final de la CVR y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Lima: Asociación SER.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. y. Jelin, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 11-39). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). French school history: resistance to debates and controversial issues. En K. Pellens, & et al, *Historical consciousness and history teaching in globalizing society* (págs. 39-50). Berlin: Peter Lang.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En N. Tutiaux-Guillon, & C. Nourrisson, *Identités, mémoires, conscience historique* (págs. 27-41). Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne.
- Tutiaux-Guillon (2003) Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2 p. 27-35
- Twitty, M. (2000). The persistence of memory. *The Journal of African American History*, 85(3), 176-182.
- Uccelli, F., Agüero, J., Portugal, T., & Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Uccelli, F. (2000). Autoridad y liderazgos entre los alumnos. En J. Ansión, *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la Antropología*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Uccelli, F. (2006), Docentes en la calle. En Montero, C. (ed.) *Escuela y participación en el Perú, Temas y dilemas* (pp.197- 312). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M., Portugal, T., & Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Obtenido de Instituto de Estudios Peruanos:
<http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Secretos%20a%20>

voces%20Memoria%20y%20educacion%20en%20colegios%20publicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf

- Valencia, L. (julio de 2014). Aprender a ser profesor y profesora de historia: Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales en la Universidad de Santiago de Chile. *Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Valencia, L., Villalón, G., & Pagès, J. (2012). Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas (USACH y UMCE). Dos estudios de caso. *Reseñas de la enseñanza de la Historia*(10), 59-88.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia . Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, XX(38), 81-106.
- Valle A. & M. Valdivia. (2016). Repensando la Enseñanza del Siglo XX. Lima: PUCP. Dirección Académica de Responsabilidad Social.
- Valle, A., & Escobar, P. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 241-262). México: Bonilla Artigas / UPN.
- Valle, A., & Frisancho, S. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia* (págs. 305-318). Guadalajara: REDDIEH, Universidad de Guadalajara.
- Valle, A., & Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En AUPDCS, XXVI *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 1023-1029). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23-36.
- Valls, R. (2012). La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, XVIII(70), 59-66.
- Van der Leeuw, J. (2001). A Cause or Consequence of European Historical Consciousness. *History for Today and Tomorrow: What does Europe Mean for School History*. *EUROCLIO*, 2, 249-268.

- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Sledright, B. (1996). Closing the gap between school and disciplinary history. *Historia as high school history teacher vol 6 Brophy, Teaching and learning history Greenwich JAI press, 1996 p.257-286.* En J. E. Brophy, *Advances in research on teaching* (págs. 257-286). Greenwich: JAI Press Incorporated.
- Van Sledright, B. (1997). A Santayana lives. on. Students view of purposes for studying american history. En: *Journal of curriculum studies*. 29(5) pp.529-557
- Van Sledright, B. (2008). Narratives of Nation-state, historical knowledge, and school History. *Review of Reserarch in Education*, 32, 109-146.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859.
- VanSledright, B., & Kelly, C. (1998). Reading american history: the influence of multiples sources on six fifth graders. *The elementary School journal*, 98(3), 239-265.
- VanSledright, B., & Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Veneros, D. (2014). Educación, memoria y trauma cultural: los dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En F. González, & B. Areyuna, *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (págs. 83-102). Santiago: Facultad de Pedagogía UACH.
- Villalón, G. (2014). Proósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza. *Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Virta, A. (2016). Whose history should be dealt with in a pluricultural context – immigrant adolescents' approach. *Intercultural Education*, 4(27), 377-387.
- Voss, J., & Carretero, M. (1998). *Learning and reasoning in History. International review of History Education*. Nueva York: Routledge.

- Waldron , F., & Pike, S. (junio de 2006). What does it mean to be Irish? Children's construction of national identity. *Irish Educational Studies*, 25(2), 231-251.
- Walker, C. (2009). *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia*. . Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Walker, C. (2009). La nueva historia y la historia de siempre: el impacto de las nuevas corrientes historiográficas en el Perú actual. En C. Walker, *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia* (págs. 390 - 418). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Walker, C. (2015). *La Rebelión de Túpac Amaru*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Wasserman, J. (1 mayo de 2007). The historical consciousness of Afrikaner adolescents -A small scale survey. *Yesterday&Today*(1), 31-54.
- Weldon , G. (2003). A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum of post conflict societies Rwanda and South Africa. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(3).
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. (. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (págs. 29-62). Toronto: University of Toronto.
- Wesley, C. (1961). "*The problem of sources and methods in history teaching*.". Recuperado el 22 de mayo de 2009, de The school review a Journal of secondary education: <<http://www.jstor.org/stable/1077912>>
- Wilson, S., & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729-769. Recuperado el 22 de 05 de 2009, de American Educational Research Journal. vol 30 N4: <http://www.jstor.org/stable/1163203>
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of historical texts: notes on the breach between school and academy . *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (págs. 306-325). NYU Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 1(44), 40-76.
- Wineburg, S. (marzo de 1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. & S. Wilson. (1993). Peering at history through different lenses: the role of disciplinary perspectives in TeachingHistory. En: *Teachers college record*. 80(4)
- Yeager, E., & Davis, O. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Developmente in Education*, 29(1), 2-9.
- Yeager, E., & Davis, O. (1996). Classroom teachers' thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and research in social education*, 24, 146-166.
- Yeager, E. (1997) Teaching historical thinking in the social studies methods course. En:, 88 (3) p. 121-126 *Social Studies*
- Youth and History Proyect. (1997). Obtenido de http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/
- Zanazanian, P. (2008). Historical Consciousness and the “French-English” Divide among Quebec History Teachers. *Canadian Ethnic Studies*, 40(3).
- Zapata, A.(2010). *La Comisión de la Verdad y la Reconciliación y los medios de comunicación: Ayacucho y Lima*.Lima: DED /Instituto de Estudios Peruanos. Documento de Trabajo 158.
- Zavala, A., & Scotti, M. (2005). *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías*. Montevideo: ClaeH.
- Zevallos, R. (2010).). ¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña. En M. Benavides, & P. Neira, *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos* (págs. 17-53). Lima: GRADE.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento 1: Cuestionario

Anexo 2. Instrumento 2: Guía de narración

Anexo 3. Instrumento 3: Guía de entrevista

Anexo 4. Consentimiento Informado

Anexo 5. Muestras del procesamiento de la información

5.1 Vaciado del Instrumento 1

5.2 Narraciones

5.3 Entrevistas

Anexo 6. Relación entre las categorías registradas en los Instrumentos 1, 2 y 3

Anexo 7. Tablas y Cuadros

Anexo 8. Ejemplos de narraciones