



La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX

Teresa Chávez García



Pontificia Universidad Católica del Perú
Fondo Editorial 2006

Teresa Chávez García (Lima, 1940-2003) se graduó en la Escuela Nacional Superior de Monterrico como profesora de educación secundaria en la especialidad de Historia y Castellano en 1960. Obtuvo el título de doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú en el 2002. Ejerció la docencia en prestigiosos colegios de Lima. Fue entrenadora durante la Reforma de la Educación, INIDE y trabajó en la Oficina Nacional de Educación Católica, ONDEC.

La enseñanza
de la historia del Perú
en la educación secundaria
durante la segunda mitad
del siglo xx

La enseñanza
de la historia del Perú
en la educación secundaria
durante la segunda mitad
del siglo xx

Teresa Chávez García



Pontificia Universidad Católica del Perú
Fondo Editorial 2006

La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX

Primera edición: junio de 2006

Tiraje: 500 ejemplares

© Teresa Chávez García, 2006

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006

Plaza Francia 1164, Lima 1 - Perú

Teléfonos: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Dirección URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de interiores: Juan Carlos García M.

Diseño de cubierta: Jacqueline Rivas

Derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN 9972-42-763-3

Hecho el depósito legal 2006-4008 en la Biblioteca Nacional del Perú

Impreso en el Perú - Printed in Peru

*A mi trilogía familiar:
Salvador, Maite y Joan*

Índice

Introducción	13
PRIMERA PARTE: ASPECTOS METODOLÓGICOS	17
Capítulo I	
La enseñanza de Historia en el marco de las ciencias sociales	19
1.1. La educación en el ámbito peruano y mundial	19
1.2. Las ciencias sociales y su enseñanza-aprendizaje en el Perú	24
1.3. La enseñanza-aprendizaje de Historia del Perú en el contexto de las ciencias sociales	25
Capítulo II	
Diseño de la investigación	31
2.1. Metodología empleada	31
2.2. Antecedentes del estudio	32
2.2.1. Siglo XIX	32
2.2.2. Primera mitad del siglo XX	44
SEGUNDA PARTE: EL DEVENIR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL PERÚ	51
Capítulo I	
Los programas del curso de Historia del Perú a partir de la década de 1950	53
1.1. Intentos de sistematizar científicamente la enseñanza de Historia del Perú	53
1.1.1. La política educativa del gobierno de Odría: el ministro de Educación	54
1.1.2. Los textos oficiales de Historia del Perú: Gustavo Pons Muzzo	60
1.1.3. Los gobiernos civiles: Manuel Prado y Fernando Belaunde Terry	62

1.2.	El aporte formativo en los contenidos curriculares oficiales	67
1.2.1.	Apreciación de la enseñanza del curso de Historia del Perú en las décadas de 1950 y 1960	68
1.2.2.	Análisis crítico de los programas de Historia del Perú en la década de 1950	72

Capítulo II

Las ciencias sociales en las décadas de 1970 y 1980: la Historia		77
2.1.	La Reforma Educativa, sustento del Gobierno Revolucionario del general Juan Velasco Alvarado	77
2.1.1.	La nueva política educativa	79
2.1.2.	Fundamentos filosóficos y doctrinarios	80
2.1.3.	El nuevo sistema de la educación nacional: la Ley 19326	83
2.2.	Análisis del nuevo sistema para la educación nacional	87
2.2.1.	Contenidos curriculares de las ciencias histórico-sociales en los primeros grados de educación básica regular	88
2.2.2.	Los programas adaptados para secundaria y su corta duración	92
2.3.	El regreso a lo tradicional	95
2.3.1.	El quinquenio de la educación: 1980-1985	96
2.3.2.	Educación para la vida: propuesta del gobierno aprista	97

Capítulo III

Historia, ciencias sociales y ciudadanía en la década de 1990		99
3.1.	La Modernización Educativa del presidente Alberto Fujimori	99
3.1.1.	Marco sociopolítico y económico	100
3.1.2.	Hacia una nueva política educativa	102
3.2.	Plan del sector educación para la década de 1990	104
3.2.1.	Breve recuento	104
3.2.2.	La década de 1990	106
3.2.3.	La comisión del Proyecto Educativo y la elaboración de un nuevo diseño curricular	107

3.2.4. El área de Estudios Sociales y Ciudadanía, y su aplicación en los colegios piloto	109
3.2.5. Algunas validaciones de la experiencia educativa	112
Capítulo IV	
Un aporte a la enseñanza de Historia del Perú	117
4.1. Análisis comparativo-explicativo de los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú	117
4.1.1. Aplicación de los contenidos curriculares en los colegios secundarios nacionales y particulares	119
4.1.2. Experiencias personales de la enseñanza-aprendizaje	127
4.2. Exigencias formativas en la enseñanza-aprendizaje del curso de Historia del Perú	130
4.2.1. Los maestros, factor primordial en la enseñanza-aprendizaje	131
4.2.2. Los valores humanos, propiciar una cultura de paz	135
4.2.3. Papel de los estudios sociales y de ciudadanía en la formación de la identidad personal y nacional de los educandos	139
4.3. La metodología para la enseñanza-aprendizaje de Historia del Perú y ciencias sociales	144
4.3.1. Didáctica	145
4.3.2. Relación de la Historia del Perú con las otras líneas de acción de las ciencias sociales	148
4.3.3. Elaboración de las unidades didácticas para las ciencias sociales	152
Reflexiones finales	157
Bibliografía	159
Anexos	171
Anexo I: Lineamientos fundamentales del Plan de Educación Nacional (1950)	171
Anexo II: Programa analítico de Historia del Perú para el tercer año de secundaria (1954)	175

Anexo III:	
A. Ley General de Educación 19326 (1972) (fragmentos)	177
B. Informe general de la Reforma de la Educación Peruana (1970) (fragmentos)	179
Anexo IV: Estructura curricular de educación básica regular, primer ciclo (1977)	181
Anexo V: Programa adaptado de Historia del Perú y del Mundo para el segundo año de secundaria (1975)	185
Anexo VI: Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (2001)	187
Anexo VII: La educación encierra un tesoro, Jacques Delors (fragmentos)	195
Anexo VIII: Declaraciones sobre educación para todos (fragmentos)	203
Anexo IX: Preguntas-guía para las entrevistas sobre la enseñanza de Historia del Perú o Ciencias Sociales	209
Anexo X: Testimonio: <i>Mis divertidas clases de Historia</i>	211

Introducción

El pasado nunca es ajeno a nosotros; lo conocemos gracias a la Historia, y en ello reside la función principal de esta disciplina. El ser humano busca siempre respuestas a sus problemas e interrogantes, para escudriñar su rumbo en la vida. En este camino, muchas veces encuentra en el pasado los parámetros de su búsqueda. Ese pasado le sirve para recrear la vida de tiempos pretéritos, entender el presente y avizorar el porvenir.

Sin embargo, surge una interrogante: ¿hemos aprendido o entendido cabalmente nuestra historia?, ¿en qué medida nuestra formación de ciudadanos libres y conscientes ha sido enriquecida por los cursos de Historia que nos dieron en la escuela? Es más, muchas veces oímos expresiones como «El curso de Historia es aburrido...», «Nos hacen repetir nombres y fechas y yo no tengo memoria para retenerlos» o «No entiendo lo que la profesora de Historia nos explica». Estamos, pues, ante un dilema de lo que ha sido y es nuestra enseñanza-aprendizaje de la Historia, incluida la Historia del Perú, que es —o debe ser— parte de nuestra vida.

Esta inquietud nos ha llevado a plantearnos la necesidad de hacer un estudio analítico-explicativo de la enseñanza-aprendizaje de esta materia

durante la segunda mitad del siglo XX, y a establecer comparaciones entre las reformas aplicadas y rescatar lo que nos han dejado de positivo.

Consideramos de capital importancia nuestra peruanidad, nuestra formación ciudadana, nuestro compromiso por forjar el presente y el futuro del país, sobre la base de valores como la verdad, el bien, la justicia, la responsabilidad y el trabajo, a fin de que, valorando nuestra pluriculturalidad y diversidad geográfica, podamos unirnos en un objetivo común: lograr una cultura de paz y amor que engrandezca a nuestra patria.

Para alcanzar este objetivo principal es indispensable que nuestra educación cambie; que se acerque cada vez más a lo que los educandos requieren. Todas las áreas y asignaturas deben confluir hacia ello, pero la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales —entre las que se encuentra la Historia del Perú— puede ser el eje articulador de todas las demás, en un esfuerzo solidario y de consenso por establecer una moderna interdisciplinariedad pedagógica.

El tiempo limitado del que dispusimos no nos permitió realizar un trabajo de campo más extenso para aplicar encuestas a los alumnos; incluso así, consideramos que los aportes de las personas entrevistadas han sido muy valiosos para la elaboración y sistematización de las experiencias pedagógicas acerca de este tema. Gracias a ello podemos aportar conclusiones objetivas sobre la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú en la segunda mitad del siglo XX.

La investigación está dividida en dos partes. La primera aborda aspectos metodológicos. La segunda, que presenta el contenido de la investigación propiamente dicho, está dividida en cuatro capítulos: en el primero se estudian los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú en la década de 1950, enmarcados en la política educativa de esa época. El segundo capítulo ofrece una aproximación a las ciencias histórico-sociales propuestas por la Reforma Educativa de la década de 1970, que buscaba ubicar a la educación como eje conductor de los cambios estructurales que propiciaba el gobierno militar de aquellos

años. El tercer capítulo abarca la década de 1990 y propone, dentro del área de Ciencias Sociales, el curso de Estudios Sociales y Ciudadanía, sugiriendo la relación de sus asignaturas principales en una unidad didáctica de carácter interdisciplinario. Finalmente, en el cuarto capítulo, como corolario de la investigación, se pretende entregar algunos aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú.

Se entrega, además, una sección de anexos con documentos que consideramos importantes para complementar los temas expuestos. Por último, en la bibliografía general se mencionan los libros, las revistas y los documentos utilizados.

PRIMERA PARTE

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La enseñanza de Historia en el marco de las ciencias sociales

1.1. La educación en el ámbito peruano y mundial

En la segunda mitad del siglo XX, la educación es quizá una de las experiencias vitales que han marcado el devenir de esta época, con los cambios que se han ido dando en los diversos campos del saber y la experiencia del ser humano.

Si bien durante las dos primeras décadas de este lapso no hubo un gran desarrollo, pues se continuó con la metodología pedagógica y la manera de vivir de la posguerra, las transformaciones de los años recientes, sobre todo en el campo de la tecnología y la informática, han hecho de nuestro mundo la «aldea global» que busca su modernización con una serie de cambios acelerados. En el plano pedagógico, esto se traduce en requerimientos concretos para mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje que más se adecuen a los inicios del siglo XXI.

En el Perú, la década de 1950 marcó el paso de una educación elitista y privilegiada a otra que abarcaría a las grandes mayorías. Muestra de ello es, por ejemplo, la creación de las «grandes unidades escolares». A pesar de que el sistema pedagógico continuó arrastrando el lastre del memorismo —marcado por un enciclopedismo tendente a la imitación de escuelas foráneas como la francesa, la inglesa y la norteamericana—, la educación procuró iniciar un proceso de planificación educativa.

A fines de la década de 1960 se inició una reforma que pretendió imprimir una nueva tónica a la educación peruana, de modo que se convirtiera en el eje articulador de los cambios estructurales que se proponía el régimen militar del general Juan Velasco para superar el subdesarrollo y la excesiva desigualdad existente. La búsqueda de un «nuevo hombre para una nueva sociedad» fue el lema que enmarcó la década de 1970, cuando se intentaba un cambio integral en todas las instancias del sistema educativo.

Esta reforma, al igual que otras de países latinoamericanos, estuvo auspiciada por la Unesco. Mediante el Informe Faure, que preconizaba «aprender a ser», esta entidad planteó los lineamientos de la Reforma de la Educación Peruana, sustentados en los criterios que en ese entonces regían para ayudar a los países del llamado tercer mundo.

El intento, que siguió los lineamientos educativos de varios pensadores —entre ellos, el brasileño Paulo Freire—, centró sus postulados en el educando, tomado como gestor de cultura y de su propio desarrollo. Este educando daría origen al hombre nuevo que forjaría una sociedad más libre y justa, transformada a partir de una educación participativa gracias a la capacidad crítica, creadora y solidaria del ser humano.

Sin embargo, el carácter extremadamente socialista de esta reforma y la inconsistencia de los planteamientos económicos fueron debilitando el soporte del ímpetu inicial, y diluyendo las bases filosóficas y pedagógicas planteadas en el Informe general de la Reforma de la Educación Peruana y en el Decreto Ley 19326. Ambos documentos, que recogían varios alcances de leyes anteriores, dieron origen, en esos años, a una serie de discrepancias frente a la Reforma Educativa Peruana.

La década de 1980 marcó una regresión al sistema anterior, como consecuencia del descontento y la oposición a todo lo que tuviera algún tinte del gobierno militar. Se volvió al enciclopedismo y al régimen educativo de la década de 1960, sin tomar en cuenta lo que pudo haber tenido de valioso la reforma de la década de 1970. Desapareció

así la educación básica, como nivel, y se optó otra vez por el sistema de primaria y secundaria. Solo el nivel inicial supervivió como obligatorio hasta la década de 1990.

La inminente crisis económica de la década de 1980 impidió la concreción de algunos programas educativos planteados durante esos años, como el proyecto «Educación para la vida» que propuso el gobierno aprista.

La declaración mundial «Educación para todos», aprobada por la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia) en mayo de 1990, a iniciativa de Unicef, Unesco y el Banco Mundial, expuso la necesidad de proteger enérgicamente la educación básica que había retrocedido durante el decenio de 1980, sobre todo en los países menos desarrollados (véase el anexo VIII). En ese documento se sostiene que esta educación proporcionaría conocimientos útiles a los educandos con el objeto de mejorar su calidad de vida. Asimismo, como lo planteaba ya en la década de 1950, el maestro Jorge Basadre plantea la necesidad de «aprender a aprender». Buscaba también la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad.

Teniendo en cuenta estos principios Jacques Delors elaboró el informe «La educación encierra un tesoro», conocido como «Informe Delors», a solicitud de la Unesco. En este informe, publicado en 1996, se confirmó lo acordado en Jomtien y se especificó la estrategia educativa para la década de 1990, con miras al advenimiento del siguiente milenio. Los cuatro pilares de la educación, según este informe, son *Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a ser y Aprender a convivir* (véase el anexo VII).

El documento insiste, además, en la necesidad de reforzar la enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de cambios que se suceden vertiginosamente. Asimismo, da gran importancia a la situación del magisterio, pues considera al maestro como la piedra angular del proceso educativo. Como tal, debe recibir todo el apoyo cultural y económico necesario para su desarrollo personal y familiar, de modo que sea transmisor

no solo de conocimientos sino también de valores, y que prepare ciudadanos capaces de actuar en escenarios distintos a los actuales. En pocas palabras, llama a mejorar la calidad de vida y a conseguirlo mediante la educación.

Al respecto Dina Kalinowski dice:

De allí que los fines y objetivos educacionales no solo deben responder a un ideal, a utopías, sino también a realidades, a urgencias inmediatas. Las estructuras educativas, tradicionalmente formales, deben ser lo suficientemente flexibles, abiertas, susceptibles de satisfacer a toda la gama de necesidades educativas del hombre.

Pero sobre todo el currículo y la escuela deben reflejar que el centro del quehacer educativo es el hombre concreto e inacabado, que pretende ser más, a quien el maestro habilita los escenarios para su aprendizaje. Los currículos necesitan superar su orientación enciclopedista y además de desarrollar habilidades y estrategias cognoscitivas, deben atender la formación de la moral, los valores, los sentimientos, los afectos, todo aquello que le haga ser, sentirse persona, en permanente autorrealización. (1995: 78-79)

La pretendida reforma de la década de 1990 en el Perú, que se inició a mediados de ese decenio en primaria, así como en algunos colegios piloto de secundaria, buscó consolidar los principios de las declaraciones mundiales antes mencionadas. En el ámbito magisterial, se implementó el Plan Nacional de Capacitación Docente.

Sin embargo, una vez más las buenas intenciones iniciales no alcanzaron los logros postulados en el plano normativo-legal. Las circunstancias económicas impidieron, como en ocasiones anteriores, la generalización de los nuevos planteamientos en todo el país. Tampoco se validaron las acciones del nuevo sistema, para reprogramarlas a fin de conseguir una educación de calidad.

Por otro lado, diez años después de la Declaración de Jomtien se reunió un nuevo Foro Mundial sobre Educación, ésta vez en Dakar, en abril del 2000. En este se ratificaron y ampliaron los acuerdos anteriores.

Los participantes se propusieron cumplir con los compromisos aún pendientes y buscar mecanismos de concertación y consenso con la comunidad, pues la educación debe ser ejercida con la contribución de todos, por lo cual los organismos internacionales deben cooperar con los países de mayores dificultades económicas (véase el anexo VIII). Se propuso una mejor articulación entre los niveles educativos, dando prioridad a la educación de la infancia, inicial y básica, dentro de un marco de equidad que evite una educación que privilegie. Se pidió flexibilidad en los programas, sin recargarlos de contenidos y asignaturas, para conseguir una enseñanza diversificada y adecuada a cada región o lugar.

Las tres décadas que estudiamos en la educación peruana de la segunda mitad del siglo XX han estado inmersas en los cambios mundiales e influenciadas por la cercanía del nuevo siglo. En el ámbito de la educación, se buscó superar las continuas deficiencias del sistema y darle continuidad para ponerlo a tono con la modernidad. Al respecto, Andrés Cardó y Hugo Díaz comentan que

Sucesos como la caída del muro de Berlín y la actual preeminencia de modelos de corte neoliberal, están suponiendo cambios desde una serie de perspectivas. Se procura una educación ya no para la guerra fría sino para el logro de una paz estable, para la tolerancia, una democracia en avance, una sociedad que necesitará cada vez más una educación para el tiempo de ocio y otras muchas cosas que se derivan de estos acontecimientos con los que posiblemente se cierra una época de la historia. [...]

De hecho, una serie de países está buscando afanosamente respuestas educativas a los nuevos retos. En el fondo, la nueva situación mundial en la que los problemas se hacen cada día más planetarios, pide devolver a la educación un liderazgo a nivel internacional a fin de enfrentar exitosamente los nuevos retos. [...]

En el Perú, a diferencia de lo sucedido en países industrializados y algunos latinoamericanos, la falta de continuidad en los proyectos llevados a cabo y las frecuentes marchas y contramarchas en las políticas

adoptadas, ha sido uno de los rasgos más saltantes de la educación peruana que atenta contra su eficacia y eficiencia. (1995: 134-137)

1.2. Las ciencias sociales y su enseñanza-aprendizaje en el Perú

La siguiente afirmación de Luis Silva Santisteban corrobora que en el campo de las ciencias sociales surgen dos líneas de trabajo: el de la pura investigación y el de la enseñanza, que también implica a la anterior: «Desde el punto de vista cognoscitivo, las Ciencias Sociales nacieron impulsadas por el ideal de obtener conocimientos con validez objetiva acerca de los fenómenos colectivos [...] Sin el ideal de objetividad en las Ciencias Sociales, la investigación carecería de sentido y motivación» (Silva Santisteban 1984: 117 y 122).

En nuestro análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia —una de las principales ciencias sociales—, vemos cómo esto se ha llevado al plano pedagógico en nuestro país.

En la década de 1950, los estudios en investigación social fueron esporádicos. Los iniciadores —Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea y Carlos Daniel Valcárcel— fueron seguidos más tarde por Ella Dunbar Temple, Gustavo Pons Muzzo, Guillermo Lohmann Villena y otros historiadores que se dedican a la investigación y la enseñanza.

A partir de mediados de la década de 1960, el estudio de las ciencias sociales en el Perú se incrementó en el aspecto pedagógico. Esto se reflejó en la apertura de facultades y programas académicos en las universidades, así como en la fundación de varios centros de investigación, como el Instituto de Estudios Peruanos (1964). Surgió también una creciente interdisciplinariedad en las ciencias sociales, lo que lleva a utilizarlas para actividades de proyección social y capacitación laboral dentro del proceso histórico-político de la década de 1970.

Durante este tiempo, el cambio pedagógico producido por la Reforma Educativa introdujo a la enseñanza escolar el curso de Ciencias Histórico-Sociales, en vez de solamente Historia. Esto dio origen a una aproximación a las ciencias sociales y a una relación entre ellas.

Hasta ese momento, disciplinas sociales como la Historia Universal, la Historia del Perú y la Geografía se habían enseñado en forma independiente.

Si bien en la década de 1980 se volvió a la enseñanza-aprendizaje por asignaturas, la reforma que se pretendió hacer en el decenio de 1990 consignó en el área de ciencias sociales el curso de Estudios Sociales y Ciudadanía. Con ello se pretendía establecer la relación entre las varias ciencias sociales, para lograr una unidad didáctica revestida de civismo —o educación ciudadana— y orientar a los alumnos hacia la investigación histórica.

1.3. La enseñanza-aprendizaje de Historia del Perú en el contexto de las ciencias sociales

En cuanto a lo que concretamente se refiere al curso de Historia del Perú y a sus contenidos curriculares en nuestros planes y programas, tenemos que decir que su didáctica ha sido motivo de una serie de interrogantes, contradicciones y controversias durante la segunda mitad del siglo xx.

Desde la enseñanza repetitiva y enciclopedista de la década de 1950, hasta el intento de darle una mayor versatilidad y relación interdisciplinaria en los años 1970 y 1990, hubo una serie de esfuerzos pedagógicos por lograr que el curso de Historia del Perú representara ante todo un conocimiento de nuestro pasado para apreciar y valorar nuestro presente, dado que en ese contexto debe enmarcarse todo aprendizaje histórico.

El ser humano es un buscador del pasado para reconstruirlo y comprender el porqué de sus tradiciones y situaciones actuales, y sobre esa base construir el futuro con la intención de engrandecer a la patria en una actitud de identidad solidaria.

Basado en su experiencia de maestro e investigador, Jorge Basadre planteaba numerosas interrogantes acerca de la enseñanza de Historia, y específicamente sobre el significado de aprender historia en el Perú.

Estas dudas han sido retomadas por muchos otros historiadores y maestros durante este medio siglo, conscientes de que la historia del Perú es necesario aprenderla, pero paralelamente hay que saber enseñarla. Al respecto, comenta Manuel Burga:

Considero que aprender historia en el Perú es quizá tanto o más importante que aprender agronomía, ingeniería, física, economía, sociología o antropología. La razón es muy sencilla: necesitamos librarnos, casi con urgencia, de una pesada carga histórica y construir una memoria sana que nos permita repensar nuestro pasado, mirarnos a nosotros mismos sin complejos y enfrentarnos más conscientes y decididos a los retos que nos depara el futuro. (1993: 51)

Es necesario también plantear objetivos concretos en la enseñanza-aprendizaje del curso de Historia del Perú. Los contenidos serán seguidos con interés por los alumnos en la medida en que estos les permitan conocer y amar al Perú, y no representen una carga pesada de nombres, datos y fechas que conducen al rechazo de la disciplina. Creemos que los contenidos curriculares de este curso deben buscar la comprensión y valoración de los hechos. Como lo afirma Josefina Ramos de Cox:

La enseñanza de la historia del Perú en los diversos niveles de la educación nacional debe perseguir tanto en el educando como en el educador la convicción de conocer los avances del investigador acerca de los testimonios del pasado. Penetrar en las fuentes significa comprender que la tarea por realizar es muchísimo más amplia que la efectuada y que es importante conocer el mensaje del pasado como una enseñanza de los conocimientos que todos los pueblos del Perú han dado para el incremento de las ciencias y de las artes. (1975: 22)

Es indispensable también observar si los contenidos conducen a la formación de valores —sobre todo los que lleven a construir una patria digna sobre la base de la veracidad, la responsabilidad, la justicia y el trabajo— que propicien en los alumnos el desarrollo de la identidad nacional y los haga desear una cultura de paz y de amor. Como subraya

Fernando Silva Santisteban, «Creo que el más alto y concreto de los valores sociales es el sentimiento de patria y las nociones de libertad y responsabilidad que nos comunica y garantiza. Este es el denominador común que debe unir e identificar a todos los peruanos» (1976: 19).

El maestro Basadre afirma que «La historia en nuestro país deberá estar encaminada a suscitar amor, entusiasmo y afecto por el quehacer del hombre peruano de todas las épocas y todas las regiones» (1947: 45). En otro momento afirma que

Nuestro problema es de eficacia y no de cantidad, la gran mayoría de los alumnos no conoce la Historia Universal y, lo que alarma a muchos espíritus patriotas, es que ignora la Historia del Perú. Sin duda nuestro mal no es la anemia sino la congestión. Nuestro problema no consiste en aumentar las horas de clase o en poner mayor densidad en los programas, sino en buscar eficacia en los resultados de la enseñanza. (1978: 138)

Esas ideas son las que deben dar la tónica a la enseñanza-aprendizaje de la historia del Perú para que, conociendo objetivamente nuestro pasado, con sus triunfos y dificultades, sepamos valorar sus hechos y los personajes que, en su momento, supieron defender nuestro territorio y forjar su grandeza.

Tal como acota Percy Cayo, «De esa comprensión deben nacer el amor y el respeto al pasado, sintiendo lo nuestro, identificándonos con sus hazañas, reconociéndonos también, ¿por qué no?, como actores de él. Así será la Historia un verdadero tónico de la voluntad, para hacer de este suelo una tierra de esperanza para todos los peruanos» (1974: 5).

Así como al elaborar conclusiones en su búsqueda de la verdad científica el historiador debe tener un gran espíritu crítico e imparcial, el maestro que enseña Historia —y sobre todo la del Perú— deberá estar imbuido de esta para saber transmitirla a su alumnos sin apasionamiento, sin el ansia de que sean unos pozos de ciencia o unos repetidores de sus enseñanzas, pero sí tratando de que los impulse a ser buenos ciudadanos amantes del país. Es capital la formación de buenos

maestros en la ciencia histórica para lograr también alumnos aprovechados y con identidad.

En una charla sobre la enseñanza de Historia en la Universidad de Piura, el profesor Pedro Rodríguez Crespo afirmó que

El profesor de Historia no debe conformarse con la preparación de hombres cultos y enterados. La finalidad de la enseñanza de la Historia está dirigida a la formación de hombres capaces de apreciar la justicia y de vivir solidariamente en una comunidad, frente a su legado histórico, único y colectivo que es necesario conocer. La enseñanza de la Historia no debe ser, pues, el recuerdo exótico de algo que ya fue y que ha muerto, sino el aprecio de la larga experiencia humana, como una de las dimensiones del hombre. El valor humano de la Historia justifica su enseñanza. (1998: 102)

El profesor es quien transmite —o no— esos valores, principal objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la historia del Perú; una historia mestiza como nuestra raza, fruto de varios encuentros culturales de los cuales somos producto, dentro de un Perú pluriétnico y de gran diversidad geográfica. La historiadora María Rostworowski opina, al respecto, que

Es necesario que se conozca, que se enseñe, que se lea, que se investigue. Las raíces del peruano, nos guste o no, son andinas; por ello se debe conocer lo nuestro, el país, su historia prehispánica para poderlo amar: porque es un país extraordinariamente bello. Si no tenemos raíces nos falta identidad nacional; por ello debemos cultivar nuestras raíces andinas. Debemos ser ante todo peruanos y sobre todo cholos peruanos, porque todos somos mestizos, pero cholos, solo los peruanos. (1995: 48)

Hablando siempre sobre la enseñanza de la historia, el profesor José de la Puente Brunke sostiene que

En primer lugar es fundamental despojar la historia de esa tónica memorística que por lo general tiene todavía. Lo que se debe buscar es la comprensión del pasado como un proceso y no la retención de datos

y fechas que a la larga se olvidan. Por otro lado la historia colonial debe ser estudiada despojándola de prejuicios comunes. Debe intentarse estudiar la Historia del Perú de manera objetiva, no concibiéndose al historiador o al estudiante como juez, sino como persona que intenta comprender el pasado en su integridad. (1995: 49)

Estos son los lineamientos históricos y pedagógicos que enmarcan la presente investigación analítico-explicativa sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú.

Diseño de la investigación

2.1. Metodología empleada

Como la investigación pretende hacer un análisis explicativo-comparativo de carácter histórico-educativo, seleccionamos como instrumentos metodológicos el análisis documental de fuentes bibliográficas y la entrevista personal.

La investigación bibliográfica se realizó seleccionando las obras según los temas principales en cuestión y de acuerdo con las etapas cronológicas a investigar. A estas se las agrupó de acuerdo con diversos aspectos de la temática histórico-educativa. La bibliografía consultada ha sido vasta, pero se escogió lo más importante para desarrollar mejor el tema, haciendo un análisis documental basado en la lectura e interpretación de estas fuentes.

Además, se obtuvo información de personas que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, mediante entrevistas con profesores de educación secundaria y universidades que enseñan esta materia, directivos de escuelas e historiadores, sobre la base de un cuestionario con preguntas abiertas (véase el anexo IX). Todos ellos constituyen fuentes directas de información. Aunque fue un tanto difícil vencer la resistencia inicial, las conversaciones

resultaron interesantes y provechosas. Para evitar que la fragilidad de la memoria alterase las entrevistas, estas fueron registradas en grabaciones que constituyeron un valioso material de análisis.

Las entrevistas se sostuvieron en instituciones estatales y particulares de varios lugares del país: conversamos con docentes de la costa, la sierra y la selva para tener una amplia cobertura sobre la opinión y el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de Historia del Perú durante las décadas estudiadas. Por limitaciones de tiempo, solo pudimos abarcar los departamentos de Lima, Piura, Ica, Junín, Ayacucho, Cuzco y Loreto.

2.2. Antecedentes del estudio

2.2.1. Siglo XIX

Este siglo se inicia con Sebastián Lorente, erudito pedagogo y sabio español que, llamado para organizar el colegio Nuestra Señora de Guadalupe, puso los cimientos para que nuestra historia fuera conocida, amada y respetada por los alumnos que hasta ese entonces no la llevaban como asignatura. Para poner en marcha este proyecto escribió textos de Historia del Perú que abarcaron desde la época precolombina hasta la Confederación Peruano-Boliviana.

Su discípulo Carlos Wiese, un eminente maestro e historiador, continuó la obra de Lorente. Wiese procuró consultar un mayor número de fuentes para que los estudiantes pudiesen analizar críticamente la historia del Perú.

Lorente y Wiese son, pues, los dos grandes maestros historiadores que con sus obras revolucionaron científicamente la enseñanza del siglo XIX. Ambos iniciaron el aprendizaje sistemático de nuestra historia para buscar en ella la identidad nacional.

Sebastián Lorente e Ibáñez (Murcia 1813 - Lima 1884)

Estudió en el seminario de su tierra natal y se graduó de bachiller en Teología a los 15 años. En la Universidad de Valencia obtuvo el título

de doctor en Medicina. Posteriormente, se trasladó a Madrid para seguir la carrera de Derecho —que lo cautivaba—, lo mismo que la de Filosofía. Obtuvo una cátedra para ejercer la docencia. Allí se fue afirmando su amor por la enseñanza.

Testigo de las luchas internas de su patria, se adhirió totalmente al liberalismo y resultó víctima de la reacción absolutista. Esto lo animó a aceptar la proposición que desde el Perú le hiciera en 1842 uno de los fundadores del Colegio de Guadalupe, Domingo Elías, para que asumiera la dirección del flamante plantel, dada su reputación de gran estudioso y preclaro educador.

Se trasladó entonces a Lima. Inicialmente enseñó el curso de Geografía, para ejercer luego la dirección del plantel (1844-1849). Aplicó algunas reformas pedagógicas e introdujo nuevas asignaturas, sobre todo en el campo de la historia, que hasta ese momento no se había tomado en cuenta. Elevó la calidad de la enseñanza, convirtiendo al Colegio de Guadalupe en lo que era antiguamente un colegio mayor —en algún momento, de carácter universitario—, por lo cual algunos cursos fueron refrendados por la Universidad Mayor de San Marcos.

Gracias a sus innovadoras pautas metodológicas fue requerido en los colegios de San Carlos y San Fernando, donde ejerció la docencia a la vez que lo hacía en el Colegio de Guadalupe. Esto le supuso un ritmo de trabajo muy intenso, lo que terminó por afectar su salud. Debido a esto, Lorente debió viajar a la sierra. Una vez allí, aprovechando su mejoría, fundó el famoso colegio Santa Isabel de Huancayo, en 1851, e implantó las mismas reformas pedagógicas que en Lima. Así convirtió a este colegio nacional en uno de los mejores y más concurridos de la región.

Al estallar la revolución liberal de 1854, Lorente se unió a la campaña de Pedro y José Gálvez, secundando sus principios liberales. Esto le permitió recorrer y conocer los pueblos del Ande. Así brotó en él la idea de escribir un libro acerca de nuestro pasado y más tarde publicó una serie sobre nuestra historia. El primer volumen, *Historia antigua*

del Perú, fue editado en Francia, en 1860. En el prólogo, escrito por él mismo, expresa su deseo de que el Perú «[...] sea mejor conocido para que el sentimiento de la patria y la idea de la nacionalidad se fortifiquen y esclarezcan» (1860: 8).

Esta primera obra fue seguida por *Historia de la conquista del Perú* e *Historia del Perú bajo la dinastía austriaca*, en dos volúmenes. Luego vinieron *Historia del Perú bajo los Borbones*, *Historia del Perú desde la proclamación de la Independencia* e *Historia de la civilización peruana*. El gobierno peruano mandó publicar su compilación de memorias de virreyes con el título de *Relaciones de los virreyes y audiencias que han gobernado el Perú*, en tres tomos.

Lorente fue incorporado a la Facultad de Letras de la Universidad Mayor de San Marcos, donde llegó a ser decano y se le confirió el grado de doctor en Letras. Introdujo allí la enseñanza de Civilización Peruana, como lo había hecho antes con la disciplina de Historia en los colegios. Escribió numerosos textos dirigidos a escolares.

Como dice Alberto Rubio Fataccioli, «[...] el pensamiento pedagógico de Lorente es el trasfondo de su concepción educativa a lo largo de las cuatro décadas en las que se constituyó en gran inspirador de una tendencia liberal en el campo educativo que había vivido en su patria de origen» (1990: 83).

La actitud democrática la demostró en su enseñanza sin discriminaciones sociales ni económicas, buscando una pedagogía intelecto-intuitiva orientada a desterrar el memorismo y la pura repetición de nombres y fechas, procedimientos que alejan a los estudiantes de la inquietud por conocer nuestra historia.

Carlos Daniel Valcárcel, en su prólogo al estudio sobre Lorente escrito por Rubio Fataccioli, opina que Lorente

Buscó incrementar el estudio crítico del hombre y la sociedad, alentando el conocimiento cívico de la Historia, con una necesaria visión humanista de la realidad desde la óptica de una identidad nacional,

que impulsara un nacionalismo en apoyo constante a la libertad y el progreso. Consecuencia de esta tesonera labor de renovación educativa y democrática, sería la posterior aparición de una generación nueva de elevada moral que gravitó decisivamente en el desarrollo del país. (1990: 17)

Gracias a su dinamismo, su talento para resolver problemas delicados, su gran capacidad organizadora, el tino con el que sabía sortear situaciones difíciles y su erudición siempre actual, Lorente fue el hombre de la época en los colegios. Conocía y resolvía con acierto las consultas de sus alumnos, escuchándolos con paciencia y aconsejándolos con sabiduría. Un antiguo estudiante suyo señala que Lorente

[...] hizo del Perú su nueva patria y del Colegio Guadalupe su hogar. Jamás profesor alguno desplegó tanta actividad, contracción y perseverancia en la enseñanza, al mismo tiempo que reveló las extraordinarias dotes de su talento, su vasta erudición y las relevantes virtudes de su noble corazón. El señor Lorente no solo fue el maestro solícito, sino el amigo tierno, el padre de sus discípulos, a quienes trató con la mayor dulzura, estimulándolos siempre al estudio. (1902: 365)

La influencia y el prestigio del Colegio de Guadalupe, debidos a la docencia del maestro Lorente, repercutieron en gran medida en otros colegios y en el alma de la juventud. Así lo destacan prestigiosos intelectuales de su época. Don Ricardo Palma, por ejemplo, afirmó en 1899 que «Lorente era un innovador de gran talento y la victoria fue suya en la lucha con los rutinarios. La nueva generación lo seguía y escuchaba como a un apóstol» (Palma 1899: 4).

Lorente fue el organizador del estudio de la historia peruana y el primer educador que enseñó historia en el Perú, primero la universal y luego la del Perú y América; y no solo las enseñó sino que también escribió y publicó los textos respectivos. Él se propuso fundar la enseñanza de la historia de nuestro país. Aun siendo extranjero, se preocupó mucho por el Perú, por su cultura, por su historia y por su educación.

Lo puso en práctica en el Colegio de Guadalupe al enseñar a la juventud de aquellos años el pasado del Perú. Jorge Basadre sostiene que

Lorente aparece como el profesional de la enseñanza. Inicia en el Perú la historiografía universitaria, pero está más cerca del aula escolar [...] Aparece como el único historiador avezinado en el Perú que ha intentado hacer el estudio total de la experiencia histórica nacional en un plano distinto del texto escolar, presentando el estado de los conocimientos según los materiales utilizables en su época. (1968: 171)

En su preocupación por la enseñanza de la historia Lorente trató de evitar los riesgos y auspició «[...] un curso completo de Historia que abrace la síntesis de los hechos, el espíritu de la civilización y la crítica histórica, todo bajo un punto de vista práctico y con aplicaciones especiales al Perú» (Lorente 1869: 92-93), pero teniendo en cuenta lo cronológico y geográfico, aquello que relaciona la historia peruana con la universal.

Para él, la enseñanza de la historia del Perú tuvo un papel preponderante y siempre trató de exaltar nuestro pasado. Afirma del Perú que «[...] es grande en el tiempo, como es grande en el espacio» y que «en su pasado y en su territorio lleva escrita la revelación de un glorioso porvenir» (1869: 93).

Esto nos permite evaluar su objetividad histórica y proyectiva con la visión de un futuro grande, como más tarde lo precisara Basadre.

Riva-Agüero, aunque le es un tanto adverso, comenta en su *Historia en el Perú* que «Las obras históricas de Lorente fueron en su época ensayos dignos de aplauso, útiles compendios que en cada generación se necesitan para la instrucción del público y guía y auxilio para los estudiantes» (1965: 495-496).

Porras Barrenechea discrepa de Riva-Agüero al realizar un estudio integral de su obra. En *Fuentes históricas peruanas* expone estos juicios: «Lorente fue uno de los grandes pioneros de la historia peruana; sus obras no pueden ser compendio, ni vulgarización de lo que no existía

[...] Su obra representó un aporte constructivo de primera clase y con-
tuvo profusas novedades [...]» (1955: 255-257).

Por su parte, Luis Alberto Sánchez afirma que

El primero que organizó la Historia del Perú fue don Sebastián Lorente.
Al recordarlo estamos nombrando al verdadero historiador del Perú
decimonónico, que usó la forma literaria con evidente ventaja [...]

En las postrimerías de su vida, se atrevió a rectificar su primera *Historia
del Perú antiguo* y escribió la *Civilización peruana*, que constituye un
notable avance sobre sus anteriores investigaciones [...]. (1965: 970 y
1035)

Para terminar con este recuento, cabe citar lo que señala el padre
Rubén Vargas Ugarte en su *Manual de estudios peruanistas*: «Lorente
contribuyó a vulgarizar nuestra Historia, facilitó su conocimiento es-
cribiendo libros de fácil manejo y avivó el recuerdo de nuestro pasado,
dándonos una vista de conjunto, algo desvanecida y falta de contraste,
pero exacta en sus líneas generales» (1959: 377).

Como ya hemos dicho, la importancia principal de Sebastián
Lorente fue haber establecido las bases científicas de la historiografía y
la enseñanza de la historia en el siglo XIX en nuestra patria. Antes no
existía el curso de Historia ni en los programas escolares ni en los uni-
versitarios. Desde su primer año en el Colegio de Guadalupe esta asig-
natura fue incorporada a la enseñanza oficial. Lo mismo hizo en los
otros colegios donde enseñó y, posteriormente, en el ámbito universi-
tario. Su afán principal fue que los estudiantes peruanos conocieran su
pasado para que tomaran conciencia de su identidad nacional y ameri-
cana. Por esta razón sus textos, tanto los eruditos como escolares, se
dirigieron a conseguir ese objetivo primordial.

Lorente traía la experiencia europea en cuanto a metodología y
didáctica, la que renovó en sus dos viajes al Viejo Mundo, enviado por el
gobierno peruano para que se actualizara en las nuevas corrientes peda-
gógicas. Se dio cuenta, además, de la importancia de que los jóvenes

contaran con libros de consulta para un mejor aprendizaje, para lo cual escribió sus textos.

Lorente publicó seis compendios de Historia Universal para los colegios del Perú: *Historia de la Edad Media; Historia romana; Historia moderna, Historia griega; Historia antigua del Oriente e Historia contemporánea*, publicados entre los años 1874 y 1897.

En cuanto a Historia del Perú, además de dos textos escolares —desde sus orígenes hasta finalizar el gobierno de Bolívar—, escribió *Historia de la civilización peruana*, impreso en Lima en 1879, de 317 páginas, libro en el cual Lorente estudia las principales instituciones sociales y las manifestaciones culturales del Tawantinsuyo. Gracias a su mejor conocimiento de los cronistas, esta obra ofrece una investigación más completa que sus obras anteriores *Historia antigua del Perú* (1860) e *Historia de la conquista del Perú* (1861), ya que ambos solo tuvieron como fuente los escritos de Garcilaso. En *Historia de la civilización peruana*, Lorente acepta la existencia de una historia preínca y divide la época posterior en dos períodos, el de los curacas y el de los incas. Asimismo, muestra su admiración por el espíritu de orden, solidaridad y trabajo que desarrollaron los antiguos peruanos:

El prestigio divino del gobierno imperial permitía realizar lo que habría podido considerarse como una utopía socialista. El egoísmo cedía al espíritu de fraternidad; la familia se subordinaba a la comunidad, y comprimido el libre albedrío, perdían su individualidad todas las personas, desde el humilde yanacona, hasta las más encumbradas en la jerarquía social. La teocracia y el socialismo se prestaban apoyo recíproco [...]. (Lorente 1879: 18)

Historia del Perú para el uso de los colegios y de las personas ilustradas, otro texto de su autoría, se editó en Lima en 1866, con 264 páginas. Es considerado como el manual más valioso de su época sobre la historia integral del Perú. De acuerdo con un comentario de Rubio Fataccioli,

Es una visión general del proceso histórico del país desde los incas hasta el conflicto con España. Usando las crónicas de mayor relieve y los historiadores modernos, analiza los aspectos más sustanciales de la sociedad inca; enjuicia en forma ponderada e imparcial las instituciones sociales del virreinato. Estudia el momento de la independencia, precisando como causas del rompimiento con España, los abusos intolerables de los españoles y que era necesario ya dar fin al sometimiento del Perú por los peninsulares; exalta la obra de los libertadores por la causa de la independencia. (1990: 228)

Su *Historia del Perú, la República 1827-1876*, quedó inconclusa. En ella enfoca los primeros años de la etapa independiente, exaltando el ideario de los liberales; critica el duro gobierno de Gamarra y la actitud rebelde de Salaverry; y continúa con un análisis crítico muy personal de la Confederación Peruano-Boliviana. Enaltece luego los dos gobiernos de Castilla y censura los errores de Echenique. A pesar de ser español, se pronuncia imparcial y valiente respecto al conflicto con España de 1866, afirmando que fue para el Perú una segunda guerra de la independencia. Solo está publicada fragmentariamente, como artículos en diarios y revistas.

Mencionaremos, por último, *Primeras lecciones de Historia del Perú*, adoptado como texto por la Municipalidad de Lima para sus escuelas en 1872, un libro de 174 páginas. En él, Lorente reitera la importancia del curso de Historia del Perú al sostener que «El Perú es tan grande e interesante en el tiempo como en el espacio. Vuestro espíritu crítico podrá comparar con mucho fruto las antiguas tradiciones con las costumbres subsistentes todavía y con las variadas ruinas que yacen sepultadas o están esparcidas por la superficie de nuestro dilatado territorio [...]» (1869: 176).

Raúl Rivera Serna afirma que «La obra de Lorente, clásica en la historiografía peruana, ha sido y continúa siendo imprescindible fuente de consulta, y sobre la base de ella se han escrito muchas obras didácticas [...]» (1980: 309).

Su biógrafo Rubio Fataccioli concluye:

Lorente fue uno de los grandes pioneros en la enseñanza de la Historia del Perú, en realidad el introductor de esta asignatura en los colegios y en los textos escolares. Siendo él español, su amor al Perú le impulsó a escribir una Historia General completa de nuestro país en sus diversas etapas. Proclamó tres grandes ideales: Universalidad, Libertad y Progreso que para él eran la esencia de una educación auténtica. La influencia de su pensamiento pedagógico en nuestros tiempos es valedera en muchos aspectos pero su mejor aporte fue la iniciación de la enseñanza de la Historia del Perú en forma veraz y crítica en su metodología oral y escrita. (1990: 245)

Termino esta reseña con palabras del propio Lorente, extraídas de sus memorias del decanato en 1870: «Cultivad la historia, jóvenes estudiosos, si queréis ser contados más tarde entre los ilustrados amantes de una patria digna de ser amada con toda vuestra alma» (1869: 150).

Carlos Wiese Portocarrero (Tacna 1859 - Lima 1945)

Continuador de la labor pedagógica de Sebastián Lorente, Wiese es un caso especial en la historiografía peruana. No posee ninguna obra erudita, pero el fruto de su acción pedagógica son sus textos para escolares, que durante muchos años despertaron en ellos el interés por la historia.

Cursó estudios primarios en su ciudad natal, en una escuela que su padre fundó allí con otros vecinos, dirigida por el señor Van Broeck. Inició su secundaria en Cochabamba, Bolivia, donde debieron emigrar por una epidemia de fiebre amarilla a causa de la cual murió su padre. Concluyó la secundaria en Lima e ingresó a la Universidad de San Marcos, donde más tarde se doctoró en Letras con una tesis sobre la Conquista del Perú, que muestra desde ya su inclinación hacia la historia. Luego estudió Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Administrativas.

Era aún estudiante cuando estalló el conflicto con Chile. En 1880 la dictadura de Piérola envió al Ecuador una delegación cuyo secretario

fue Domingo de Vivero. Como adjunto iba, además del adolescente Wiese, el joven Germán Leguía y Martínez —más adelante conocido como *el Tigre*—; nació entonces entre ambos una fraternal amistad. En 1881 Wiese regresó a Chiclayo, donde dio clases particulares para ganarse la vida. Inició así sus tareas didácticas con un *Resumen de la Historia del Perú*, arreglado en forma de texto para los colegios nacionales. A partir de ese momento sus textos de historia y geografía se multiplicaron.

En 1894 publicó su *Compendio de Historia y Civilización del Perú*. Sus textos para secundaria han sido reeditados multitud de veces, reunidos en una *Historia integral* en cuatro volúmenes: I. *Época prehispánica* (1918); II. *Historia del Perú colonial* (1923); III. *Historia del Perú independiente: la revolución* (1920); y IV. *Historia del Perú. La República* (1922).

Realizó su acción más fecunda desde la cátedra de Historia Crítica, fundada por él en la Universidad de San Marcos (1909-1930). Desde allí logró comunicar a sus alumnos los avances de las nuevas investigaciones y concepciones, y fomentó sólidas vocaciones. Antes que diplomático o jurista, Wiese fue maestro. Muchas generaciones aprendieron las primeras nociones de patria en sus textos de historia y geografía.

Según Raúl Porras Barrenechea:

Sus textos tratan de acercar las complicadas teorías o investigaciones científicas a la mentalidad de los niños y jóvenes, sin alardes ni retóricas y con sobrio sentido de lo elemental y de lo verdadero, sin adulteraciones ni lisonjas y con el anhelo de dar una historia real, objetiva e imparcial. Para los estudiantes y escolares de 1910 a 1920, los textos de Wiese fueron como guías concentradas de patriotismo y búsqueda de la nacionalidad. (1955: 517-518)

La labor educativa de Wiese fue enorme y silenciosa. Sus varios textos de historia y el *Atlas de Geografía* eran infaltables en toda biblioteca escolar y tenían el mérito de la originalidad, algo poco frecuente en esa época. Realizó una profunda labor organizadora y clasificadora.

Delineó períodos cronológicos, incorporó hallazgos arqueológicos e históricos, y llegó a conclusiones innovadoras. Como dice Basadre,

Mucho lo distinguió el decano de la facultad, don Sebastián Lorente, y lo asoció a la dirección del Convictorio Peruano, colegio de Instrucción Media. En su lecho de muerte, Lorente recomendó a sus compañeros de facultad que apresuraran el grado de doctor del bachiller Wiese y lo incorporasen como catedrático adjunto. El 23 de noviembre de 1884, el mismo día en que murió Lorente, se graduó don Carlos Wiese de doctor en este salón con una breve tesis cuyo tema fue *La Conquista del Perú* y que los Anales Universitarios la elogiaron. Esta tesis anuncia ya una vocación madurada, pues prescindiendo de la narración y del eruditismo es ya de interpretación y de crítica. Ese mismo día fue nombrado catedrático adjunto de Literatura, cátedra que acababa de abandonar para siempre don Sebastián Lorente. En 1884, a los 25 años, sus lecciones fueron dictadas con inmensa emoción por el profesor entonces más novel, hoy el más antiguo de nuestra universidad. (1931: 66)

En la cátedra universitaria realizó la misma labor tesonera, con entusiasmo profundo por su disciplina, que complementaba con trabajos prácticos de campo mediante visitas y excursiones a los lugares históricos importantes de Lima. La historia se aprendía así, por obra de este maestro, sin muchas palabras.

Entre sus obras dirigidas a la educación universitaria son de especial importancia *Apuntes de historia crítica del Perú. Época colonial* (1909) y *Las civilizaciones primitivas del Perú* (1913). En esta última, traza un cuadro ordenado y cronológico de los trabajos de investigación sobre la etapa preincaica efectuados hasta la fecha. En *Historia crítica* se ocupa de la organización política, social y económica del virreinato peruano.

A partir de 1892, Wiese ejerció una serie de cargos vinculados con el derecho internacional, por lo que realizó varios viajes. En 1893 publicó su notable libro *Reglas de Derecho Internacional aplicables a las guerras civiles*. Estuvo en Europa, principalmente en Suiza e Inglaterra, hasta 1901. Fue también en Suiza donde dirigió la primera edición de

sus textos de *Historia del Perú*, publicada con el auspicio de la librería Rosay.

Basadre en su discurso de homenaje a Carlos Wiesse dice:

Más que por menudo celo erudito o sórdido afán económico don Carlos Wiesse fue a la Historia del Perú por espíritu de estudio y por amor patrio. Por ello también orientó sus trabajos de internacionalista no hacia campos abstractos sino hacia temas conexos con los intereses y problemas de nuestro país, diferenciándose así de todos los anteriores publicistas peruanos de Derecho Internacional. Por ello, se preocupó luego de conocer y hacer conocer la Geografía del Perú, dando madurez prematura a sus trabajos juveniles. El desastre del 79, la mutilación territorial, el cautiverio del terruño, acendrarón en él este amor al Perú que es una característica que unifica así toda su vasta, innegable y múltiple obra de publicista y de maestro. (1931: 66)

Aunque los de Carlos Wiesse no fueron los primeros textos sobre la historia patria, su contenido serio, lleno de dignidad, y su entusiasmo por nuestros hombres pusieron a los alumnos estudiosos en contacto con la historia del Perú, sobre todo de la época prehispánica. Wiesse no fue un compilador. Ensambló y sintetizó los descubrimientos y las hipótesis que Prescott, Uhle, Tello y Riva-Agüero, entre otros, habían investigado sobre esa época.

En 1909 fue nombrado profesor adjunto de la cátedra de Historia Crítica del Perú. Se hizo cargo de la misma en abril de ese año y la desempeñó sin interrupción hasta 1930, cuando se retiró de la Universidad de San Marcos. De acuerdo con Basadre,

A través de estas dos décadas el doctor Wiesse ha sido en la universidad el creador de su curso pues en él don Sebastián Lorente solo se ocupó de la parte primitiva y don Manuel Marcos Salazar apenas le dedicó un texto escolar. Durante largos años no se han hecho en la universidad otros estudios sobre Historia Patria. El doctor Wiesse llevó a esta cátedra su experiencia de profesor, su laboriosidad de publicista, su cultura de historiógrafo y sus desvelos de patriota. Divulgación, síntesis, imparcialidad son sus méritos. Sus Textos universitarios sobre las

civilizaciones primitivas y sobre la época colonial quedan como magníficos exponentes de su labor. (1931: 69)

Como profesor, Wiesse no tuvo demasiada facilidad verbal ni oratoria brillante, pero la atmósfera de simpatía de sus jóvenes alumnos lo rodeó siempre. Numerosas excursiones completaron su labor docente. Llevaba a sus alumnos a lugares arqueológicos y a templos coloniales para analizarlos críticamente. Los miles de alumnos que en sus libros aprendieron identidad afirmarían lo que Sebastián Lorente dijo y quiso para él. Sus libros enseñaron —en esa época, y muy entrado el siglo xx— a conocer lo que ha sido y es el Perú. Como comenta Raúl Rivera Serna, «Aparte de su valor didáctico, las obras de Wiesse revelan la ecuanimidad y ponderación de su juicio, cuando analiza y critica los sucesos históricos y se sustrae así a una posición parcial e intolerante, que se podría advertir en otros historiadores» (1980: 311).

2.2.2. *Primera mitad del siglo xx*

De esta época estudiaremos a Jorge Guillermo Leguía, un liberal cuya sencillez y erudición ayudó a superar la crisis del momento histórico del oncenio del presidente Augusto B. Leguía al asumir con valentía su papel de historiador, que solo la muerte pudo vencer.

Asimismo, repasaremos someramente la vida y obra de Gustavo Pons Muzzo, de fines de la década de 1940 y, sobre todo, lo correspondiente a la segunda mitad del siglo xx.

Jorge Guillermo Leguía Iturregui (Lima 1898-1934)

La historiografía peruana de la década de 1920 tuvo en este historiador a una de sus figuras más características. Perteneció a la famosa Generación del Centenario y cumplió una importante labor, desde el punto de vista histórico, en la conmemoración del primer siglo de nuestra independencia.

Leguía nació en Lima, en la antigua calle Quemado, del jirón Moquegua, el 28 de mayo de 1898. De ahí su cariño permanente por su ciudad legendaria, plasmado en su ensayo *Lima en el siglo XVIII*. Tuvo un excesivo amor por ese período de la historia, en el cual lo educó su padre, don Germán Leguía y Martínez, escritor y político, del que aprendió el sentido nacionalista. Heredó de él su pluma magistral.

Muy poco se sabe acerca de su infancia y adolescencia, salvo que lo matricularon en el Colegio Lima, donde estudió hasta terminar la segunda enseñanza. Destacó siempre en los cursos de Historia del Perú e Historia Universal. Siendo un alumno muy aplicado y con altas calificaciones, no necesitó rendir examen de ingreso a la Universidad de San Marcos. Al año de su entrada tuvo lugar allí la famosa conferencia en la que Víctor Andrés Belaunde propuso la reforma universitaria. Al concretarse el movimiento, Leguía presidió el comité de huelga que fijó las orientaciones de la reforma en 1919. Integró entonces el Conversatorio Universitario.

En ese tiempo el curso preferido de Jorge Guillermo Leguía, Historia del Perú, era dictado por el maestro Carlos Wiesse, a quien profesó gran respeto y admiración. Otro de sus cursos predilectos, Historia de América, en el que posteriormente se especializó, lo dictaba el doctor Felipe Barreda. También eran catedráticos adjuntos Víctor Andrés Belaunde, en el curso de Historia de la Filosofía, y José de la Riva-Agüero, quien en 1918, a solicitud del doctor Carlos Wiesse, dictó cinco clases magistrales de Historia Crítica del Perú. A dichas charlas asistió Jorge Guillermo y quedó impresionado por la erudición del disertante, lo mismo que por su personalidad y su acendrado peruanismo.

El año 1919, cuando su padre fue nombrado ministro de Gobierno y presidente del Consejo de Ministros, Jorge Guillermo asumió la secretaría personal del presidente Augusto B. Leguía. Por esa época escribió en el diario *La Prensa*, en sus «Domingos históricos», un conjunto de estudios y documentos de gran interés cultural.

Debido a la deportación de su padre en 1923 viajó a Panamá, donde ejerció el periodismo y la enseñanza. Al regresar, en 1928, asumió la

jefatura del Archivo de la Universidad de San Marcos, y fue incorporado a la docencia de la misma institución como catedrático de Historia de América. Esto lo llevó a profundizar sus investigaciones sobre el tema, y a la posterior publicación de textos para los colegios de segunda enseñanza: *Historia de América: época precolombina; Época colonial: Descubrimiento, Conquista y Colonia; y La revolución emancipadora*.

Después de su muerte, la segunda edición de esta última obra se publicó en dos tomos, para hacerla concordar con el programa oficial vigente. Los cuatro primeros capítulos, distintos a los de 1928, habían sido escritos también por Jorge Guillermo Leguía; el resto permaneció idéntico a la edición anterior. Estas obras fueron escritas para servir de apoyo a sus alumnos, como complemento de las clases de Historia de América que dictaba en el colegio Anglo-Peruano.

Comenta Jaime Guzmán Sánchez, estudioso de su vida y obra:

Por ser textos de nivel secundario, sus libros tienen como misión principal la enseñanza de la Historia. A través de sus páginas, Jorge Guillermo Leguía logra que los educandos tomen conciencia de pertenecer a la comunidad humana y que sus orígenes —del ser humano— son tan remotos que se extravían a través del tiempo, que la historia es el fruto o el resultado del encuentro de diversos elementos culturales que se funden en una síntesis viviente, porque supervive en las páginas de la Historia a pesar de los siglos transcurridos. Jorge Guillermo Leguía toma en cuenta que es solo por intermedio de textos escolares (como los que él elaboró, que se caracterizan por su prolijidad) que el educando puede tener una visión de conjunto y solo gracias a su conocimiento puede explicarse nuestra existencia nacional, a pesar de los obstáculos insalvables como son las distancias geográficas, lingüísticas y religiosas. (1997: 130)

Leguía quiere llegar a los estudiantes de secundaria en forma pedagógica pero atractiva, para despertarles un vivo interés por la lectura de sus páginas. Sabe penetrar en la psicología del educando. Busca que sus palabras cobren vida en los personajes de cada época tratada y, a pesar de no haber estudiado la carrera de educación, fue un gran profesor

que usaba la bibliografía adecuada y sabía transmitir los pasajes de la historia en forma vivencial, incentivando en ellos un verdadero espíritu crítico.

Como director del Museo Bolivariano editó entre 1929 y 1930 el famoso *Boletín*, en el cual se propuso sacar a luz todo el proceso emancipador. Redescubrió a ideólogos, precursores y a todos los que trabajaron por la independencia. Allí se publicó el ensayo de Riva-Agüero sobre *Baquijano y Carrillo* y, por vez primera, *El elogio al virrey De Jáuregui*. Se rescataron figuras como Manuel Pérez de Tudela y Mariano José de Arce, así como también el proceso a Mateo Pumacahua.

En 1922 publicó *El precursor; ensayo biográfico de D. Toribio Rodríguez de Mendoza*, y su ya mencionada *Historia de América* en dos volúmenes (1929).

Más tarde aparecieron *Vidaurre* (1935), *Historia y biografía* (1936), *Estudios históricos* (1939) y *Hombres e ideas en el Perú* (1941), obras publicadas después de su prematura muerte ocurrida el 28 de enero de 1934.

Luis Alberto Sánchez, su compañero de generación y amigo de siempre, escribió el posfacio, a modo de prefacio, de su *Historia y biografía*. Allí afirma que

Jorge Guillermo Leguía fue demasiado bueno para historiador peruano. Tuvo talento y claridad en su expresión. Aunaba laboriosidad de investigador, capacidad de síntesis, visión panorámica y amor a la frase. A nadie le escatimaba un dato que él tuviera o el derrotero para hallarlo. Pocos escritores aficionados a la historia en el Perú han demostrado tan auténtica hombría. Jorge Guillermo no escatimaba sus amistades. Tenía la mano pronta y leal, la lealtad personificada. Cuando dictaba clases, mezclaba a la explicación seria, multitud de anécdotas amenas. Sus amigos y sus alumnos le respetaban y le querían, por bueno, primero y por sabio, después [...]

Amó a la historia sinceramente. Nada quiso de ella; todo se lo habría dado, menos su libertad y su limpieza espiritual. La historia le enseñó a ser tolerante y franco, del pasado salió depurado y humano, su erudición

lo acercó a la vida. A su corazón se entraba derecho, sin citar a autor alguno [...]. Con él se fue el historiador de nuestro grupo. (1989: 18)

Estudios históricos y Hombres e ideas en el Perú confirman su gran calidad de investigador. El primero lo prologó otro notable historiador, Jorge Basadre, que, aunque más joven, pertenecía a la misma Generación del Centenario. Basadre corrobora lo afirmado por el maestro Sánchez:

La obra de Jorge Guillermo Leguía tiene ya billete de entrada a la posteridad, aunque la muerte le interrumpió en plena juventud. Pero al hablar de él, no se puede separar lo que hizo de lo que fue, una personalidad vertida hacia los demás, en perenne actitud de acogida, dispuesto a esparcir cordialidad o a hacer favores. Una de sus notas más personales estaba en la mezcla de la sociabilidad con la fecunda soledad de un rico y activo mundo interior. (1939: 15)

Además de la gran personalidad que mostró como historiador, Jorge Guillermo Leguía fue un modelo para nuestra juventud. Sus libros de texto para la enseñanza de la historia del Perú y de América son considerados entre los más sólidos, imparciales y bien escritos de la historiografía didáctica peruana. Al igual que los de Wiesse, fueron leídos y estudiados por maestros y alumnos hasta muy avanzado el siglo XX.

Gustavo Pons Muzzo

Maestro e historiador, nació en Tacna en 1916. Inició sus estudios en el liceo de esa ciudad y sufrió con su familia la ocupación chilena. Expulsados por sus autoridades se trasladaron a Lima, donde prosiguió sus estudios en el Colegio Salesiano y en el de Guadalupe.

Más tarde ingresó a la Universidad de San Marcos y obtuvo posteriormente dos doctorados: el de Letras, con la tesis *Historia del conflicto entre el Perú y España* (1943), luego publicado como libro; y el de Educación, en 1947, con la tesis *Hacia una solución del problema*

de la educación nacional, que mereció el premio de Fomento a la Cultura en su especialidad.

Pons Muzzo ejerció la docencia en diversos colegios particulares y unidades escolares. Se incorporó al Colegio Militar Leoncio Prado en 1943 como coordinador de los cursos de Historia del Perú y director de Estudios. Finalmente, fundó el Colegio Particular San Julián, en el distrito de Barranco, al que se consagró por entero con una vocación de maestro que sabía compartir con la investigación histórica. Convocó como profesores a varios discípulos suyos, quienes colaboraron con él en la formación integral del alumnado. Este centro adquirió gran prestigio en el balneario del sur, y fue preferido por muchos padres de familia que apreciaban la labor pedagógica y la constante dedicación de Pons Muzzo, vigente hasta la actualidad gracias a las sugerencias pedagógicas que brinda en su calidad de profesor emérito.

En el período 1949-1953 regentó la cátedra de Historia de América en la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos, así como la de Didáctica de la Historia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Integró la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia, y para su Colección Documental preparó varias compilaciones: *La expedición libertadora*, *Primer Congreso Constituyente*, con Alberto Tauro, y *Símbolos de la patria*. Escribió también acerca de la autenticidad del himno nacional.

Pons Muzzo ha participado en varias comisiones de carácter patriótico e histórico. Pertenece, entre otras instituciones, al Instituto Sanmartiniano y a la Sociedad Peruana de Historia, de la que es miembro de número.

Defensor de la postura del Perú en la cuestión de límites, participó en comisiones dedicadas al problema con el Ecuador y a la salida al mar de Bolivia. Escribió *Las fronteras del Perú* en 1962, cuando el curso Historia de los Límites se incorporó a los programas oficiales de educación secundaria.

Una de sus últimas obras, *Estudio histórico sobre el Protocolo de Río de Janeiro*, publicada en 1994, aboga por la defensa de los derechos del Perú sobre sus legítimos territorios y por el mantenimiento de la paz y la amistad con la hermana república del Ecuador. En 1999, la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman, de Tacna, publicó *Del Tratado de Ancón a la Convención de Lima*, que contiene una historia de la política chilena desde la firma del tratado de 1883 que puso fin a la guerra del Pacífico, hasta la propuesta de dicha Convención

En el prefacio de su primer texto de Historia del Perú —*Época preincaica e Incaica*, para el primer año de educación secundaria—, dice Pons Muzzo:

Para que la enseñanza de la Historia del Perú cumpla sus elevados fines dentro del panorama de la educación nacional, debe contribuir, más que ningún otro curso, a la formación de la conciencia nacional en el educando para hacer sentir en este la emoción del Perú y la relación que debe existir entre el hombre y la tierra que lo vio nacer y a ubicarlo en nuestra vida histórica por una correcta apreciación de los acontecimientos que ella nos señala. (1952: III)

Como vemos, los dos historiadores del siglo xx preocupados por la enseñanza secundaria, Jorge Guillermo Leguía y Gustavo Pons Muzzo, han marcado huella en la historiografía escolar peruana. Cada uno en su época, ambos trataron de entregar en sus textos escolares elementos formativos para incentivar la identidad nacional, recogiendo en el presente los hechos del pasado y proyectándolos al futuro.

SEGUNDA PARTE

EL DEVENIR DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA EN EL PERÚ

CAPÍTULO I

Los programas del curso de Historia del Perú a partir de la década de 1950

1.1. Intentos de sistematizar científicamente la enseñanza de Historia del Perú

La primera mitad del siglo XX no trajo grandes logros en la organización del sistema educativo. En cuanto a la enseñanza del curso de Historia del Perú, no hubo un lineamiento adecuado a la didáctica del mismo.

La prematura muerte de Jorge Guillermo Leguía truncó el intento de elaborar textos que dieran la pauta metodológica de una historia patria que infundiese la identidad nacional y el orgullo de ser peruano.

Gustavo Pons Muzzo, sin embargo, como maestro y coordinador del curso de Historia del Perú en el Colegio Militar Leoncio Prado, había comenzado en los últimos años de la década de 1940 a sistematizar pedagógicamente el curso y a escribir textos que podían orientar didácticamente a los profesores que allí enseñaban. Estos textos, producto de su continua y acuciosa investigación histórica y de su experiencia en la docencia escolar y universitaria, dieron la pauta para que la enseñanza de nuestra historia tuviera un carácter más científico y formativo.

1.1.1. La política educativa del gobierno de Odría: el ministro de Educación

En octubre de 1948, derrocado el gobierno constitucional del presidente José Luis Bustamante y Rivero por la llamada Revolución Restauradora de Arequipa, se instaló la junta de gobierno presidida por Manuel A. Odría, el general triunfante. Este inició su gobierno bajo el juramento de devolver al Perú, a la brevedad posible, la normalidad constitucional.

Odría y su gabinete militar presentaron un plan de gobierno de carácter popular que abarcaría todos los ámbitos del Estado, con insistencia en la justicia social y el amparo de los derechos del trabajador. Esto fue expuesto al pueblo en sucesivos mensajes presidenciales y ministeriales que obtuvieron una cierta adhesión solidaria de la ciudadanía. El plan de gobierno preliminar sostenía que

Considerando que la Educación Pública es factor sustantivo en la formación de la peruanidad, la Junta ha dedicado los mayores esfuerzos a fin de colocarla en el más alto nivel posible.

Las condiciones dictadas desde noviembre de 1948 hasta julio del presente año de 1952, se sintetizan, explican e iluminan en un documento de trascendencia única en la historia de la educación en el Perú. Me refiero al Plan de Educación Nacional aprobado por decreto supremo del 13 de enero de 1950 pero cuyos lineamientos fundamentales estaban ya presentes en la política educacional de la Junta, desde el comienzo de su acción renovadora. (MacLean Estenós 1953: 142)¹

El plan tenía el propósito de formar una juventud sana, con valores morales y patrióticos que la llevaran a amar el territorio nacional y a engrandecerlo; que, tomando ejemplos de la historia patria, defendiese la verdad con amor responsable y trabajara por el bienestar individual y colectivo, tomando conciencia de su propia dignidad.

¹ Mensaje del presidente de la Junta Militar de Gobierno, general Zenón Noriega, ante el Congreso Nacional, el 28 de julio de 1950.

Al asumir la cartera de Educación el entonces coronel Juan Mendoza Rodríguez, este ramo se encontraba muy desorganizado. Por esta razón, entró de lleno a potenciarlo. Hizo un análisis previo de su realidad para procurar soluciones adecuadas, y señaló como deficiencia principal el desorden y la desintegración nacionales en la administración educativa. Advirtió, igualmente, la escasez de planteles en relación con el volumen de población escolar matriculada. Por último, los planes y programas carecían de objetivos educativos nacionales y no se contemplaba la formación ni el perfeccionamiento magisterial para una correcta preparación de los maestros.

Todo ello era el resultado de las continuas medidas gubernativas que no habían llegado a formular una auténtica política educativa. El ministro Mendoza se abocó a conseguirlo. Restableció el antiguo Consejo Nacional de Educación y desde 1949 se dedicó con ahínco a trabajar en la estructuración de objetivos y metas que se debían alcanzar en el campo de la educación. Esto se plasmó en el ya nombrado Plan de Educación Nacional, promulgado en 1950, que se estructuró sobre la base de un diagnóstico de la realidad social y educativa, fijando claramente sus metas. Según César Pezo del Pino,

En dicho documento se establecieron los elementos centrales que definían la atención del Estado a la educación en los siguientes términos: la educación constituía una necesidad social a la cual deberían poder acceder todos los miembros de la sociedad; esta debería cumplir una función central en la defensa del grupo familiar como unidad de la nación. Además, su implementación debería brindar oportunidades a todos los integrantes de la sociedad como criterio de justicia. Igualmente, la educación, como una manera de dignificar a las capas más humildes, debería prestar atención a la formación elemental de la población a través de programas de alfabetización y a través de la expansión de la educación primaria. Sin embargo —anotaba el documento— la educación debe ser capaz de crear nuevas fuerzas productivas, para lo cual era necesario incentivar la educación técnica.

Definida así la atención del Estado a las necesidades del sector, se intentaba cubrir las distintas demandas en torno a la educación. Del mismo modo, se lograba estructurar una política educativa coherente con la política global del gobierno dictatorial de Odría. (1978: 25)

Nos cuenta el doctor Pons Muzzo que la creación del Fondo de Educación Nacional en 1948 fue la mejor solución para tratar de equilibrar las deficiencias señaladas por el estudio previo. Este Fondo, producto del gravamen del diez por ciento a las carreras de caballos, sin afectar la canasta familiar, sirvió sobre todo para la construcción de locales escolares, principalmente las grandes unidades para secundaria. Así se enfrentó la escasez de recursos económicos que había impedido hasta entonces una obra educativa de gran alcance para el país, desde el primer gobierno de José Pardo.

Esto permitió incorporar a la escolaridad a una población de más de cincuenta mil estudiantes. Lamentablemente, este impuesto no rigió mucho tiempo. A pesar de haber sido mejorado con decreto-leyes posteriores, durante el segundo gobierno de Manuel Prado se encauzó a favor del Jockey Club para que el Perú tuviese un hipódromo elegante. Se retornó entonces, nuevamente, al régimen de alquiler de casas para locales escolares, a los que se llamó despectivamente microcolegios.

Por eso el gobierno de Odría —que continuara en forma constitucional después de las elecciones generales de 1950— tuvo una gran significación para el ámbito de lo educativo: demostró que, material y económicamente, el Estado puede responder a las exigencias populares.

Revisando los lineamientos aplicados por la gestión del ministro Mendoza, encontramos que el Plan de Educación Nacional consideró de primer orden, dentro de su política educativa, la construcción inmediata de colegios e institutos superiores (véase el anexo I). La originalidad mayor del gobierno en este aspecto fue la construcción de las llamadas grandes unidades escolares, una especie de microfábricas educativas que incluían, además del quinto y sexto años de primaria, una educación secundaria diversificada según las aptitudes o posibilidades

de los educandos, futuros ciudadanos y forjadores de la patria. De acuerdo con Pons Muzzo,

El Fondo de Educación Nacional establecido por Decreto-Ley 10907 del 3 de diciembre de 1948 para la creación de locales apropiados para los colegios del Estado, permitió la construcción de los magníficos edificios que son entre otros las Unidades Escolares. La construcción de ellos para la enseñanza estatal estimuló a la docencia particular a construir los suyos, y a partir de entonces se inicia la construcción de nuevos y cómodos edificios para muchos colegios particulares. (1966: 37)

La educación secundaria en las grandes unidades escolares no fue totalmente de índole humanística preparatoria para la universidad. Proporcionaba, además, la posibilidad de optar por una educación secundaria técnica industrial, comercial o agropecuaria, del mismo nivel que la llamada secundaria común. Esto permitía que los alumnos se orientaran hacia su verdadera vocación y según sus posibilidades económicas.

Estas grandes unidades escolares (GUE), construidas en amplios terrenos adquiridos a bajo costo, tuvieron en un principio la idea de incorporar, dentro de sus límites, talleres, pequeñas empresas para las prácticas respectivas y aun barrios magisteriales.

Durante ese tiempo se inició también el sistema de nuclearización rural en los llamados Núcleos Escolares Campesinos. Se incentivó la formación de docentes con la creación de la Escuela Normal Central de Varones Enrique Guzmán y Valle (conocida como La Cantuta, por la localidad donde se ubica) y la construcción de un nuevo local para la de mujeres en Monterrico, que reemplazó al antiguo y vetusto local de San Pedro, en Lima. Hubo preocupación, igualmente, por el incremento de los salarios y de la estabilidad laboral del magisterio. Según considera Pezo del Pino,

Las GUE fueron concebidas como unidades orgánicas mínimas de la acción educativa estatal que en principio debían ser comprendidas

dentro de su jurisdicción pedagógica y no solo dentro de sus muros. Introdujeron en la escuela la dirección centralizada y la división del trabajo en las distintas áreas del quehacer escolar. La autoridad se fijó en la Dirección, la cual contaba con instancias de apoyo y de ejecución. Así, se estableció el Consejo Técnico, donde la Dirección de Estudios concentraba a los Jefes de Curso, encargándose de la marcha académica del centro educativo. Se concentraba la organización administrativa y de mantenimiento en dicho consejo; y participaban de él los encargados de las actividades fuera de la escuela, el apoyo psicopedagógico, la extensión cultural y los jefes de las secciones técnicas si las hubiere. Es decir, con la introducción de las GUE se determinó las instancias de autoridad y se estableció una división del trabajo y de las responsabilidades del quehacer educativo. (1978: 26)

Con estos nuevos locales se cambió el concepto de la estructura educativa imperante hasta entonces, en cuanto a infraestructura y a la división de los años de estudios y su diversificación en varios tipos de estudios secundarios según la vocación y los recursos de cada alumno. Esto marcó una diferencia con los sistemas educativos de los primeros cincuenta años del siglo xx.

Lo expuesto sirve para comprobar, además, cómo se puede emprender una reforma educativa integral sobre la base de un diagnóstico, contribuyendo a obtener una auténtica pedagogía nacional que desarrolle, en la comunidad, la conciencia de que la educación es un asunto que incumbe no solo al gobierno sino también a las diversas instancias involucradas —padres de familia y autoridades regionales, locales y escolares—, y convirtiéndose así en tarea común de toda la comunidad.

Sin embargo, la continuación del mandato presidencial de Odría después de la Junta de Gobierno y su elección constitucional por un nuevo período gubernamental —que prolongó por ocho años su ya declarada dictadura— produjo malestares propios de este tipo de gobiernos. En cuanto a la educación, hubo un cambio en la cartera respectiva, pero la aplaudida gestión ministerial del general Juan Mendoza

Rodríguez fue continuada por su sucesor, el comandante Alfonso Balaguer, quien siguió los lineamientos doctrinarios, técnicos y nacionalistas de Mendoza.

Las opiniones negativas sobre este período gubernamental, referidas a un exagerado paternalismo elitista y autoritario, no opacan los aspectos positivos de la gestión educacional de entonces, cuyos frutos perduran hasta la actualidad. Con ello se demuestra el éxito de la política educativa de este primer período de los años 1950.

Según Percy MacLean y Estenós,

Doctrinariamente el odriismo y la Reforma de la Educación Nacional son, en el Perú, proposiciones complementarias. El odriismo es una concepción ético-política que responde a un ideal cultural. La reforma de la educación nacional es una concepción cultural consciente de que está exigida por un programa ético-político para su realización completa. El Plan de Educación Nacional que fue inspirado por el presidente Odría, con clara visión del problema y ejecutado por el dinámico, patriota y talentoso ministro de Educación, general Juan Mendoza, es un profundo planteamiento de espiritualidad política en Sudamérica, en toda la era republicana. El odriismo se define preferentemente como doctrina y acción libertadora en el campo mayor de la emancipación nacional, política, económica y cultural. (1953: 355)

Esta opinión merece ser analizada, pues marcó una pauta certera en el estudio de la educación nacional en un contexto político definido.

El plan de gobierno del general Manuel A. Odría había sido planeado, estudiado, madurado y confeccionado por el grupo de militares asesores en una etapa previa a la revolución de Arequipa. Establecida esta en forma violenta y posteriormente dictatorial, cabe reconocer en ella, sin embargo, el valor de sus logros en el campo de la educación —que nos compete directamente—, pero enmarcándolos en su política gubernamental organizada y definida para el país.

1.1.2. Los textos oficiales de Historia del Perú: Gustavo Pons Muzzo

Hemos hablado desde el capítulo anterior de la labor pedagógica del doctor Gustavo Pons Muzzo, maestro e investigador de la década estudiada, quien vive aún entre nosotros.

Cuando él trabajaba en el Colegio Militar Leoncio Prado, el coronel Juan Mendoza Rodríguez, director de ese centro de estudios, pedía a los profesores que redactasen sus clases en forma de textos para publicarlos en la pequeña imprenta que había hecho instalar en el plantel. Así servirían de consulta a los alumnos del tercer al quinto años de secundaria del mismo colegio.

Pons Muzzo, coordinador del curso de historia de ese entonces, hizo lo propio con los cursos de Historia del Perú. Puso todo su empeño en estamparles no solamente el carácter informativo de la enseñanza tradicional —basada en la memorización de hechos, fechas y nombres—, sino también de acuerdo con los principios de la pedagogía moderna, para lograr que los conocimientos se dirigieran a la formación integral de la personalidad de los alumnos, a la adquisición de valores morales y patrióticos que les permitieran enfrentar la vida y ser útiles a su familia y a la sociedad.

Mientras tanto, al prepararse el Plan de Educación como parte de la política educativa del régimen odriista, el ministro Mendoza Rodríguez convocó a un concurso de textos escolares, entre estos los de Historia del Perú para la enseñanza secundaria.

Recuerda el propio doctor Pons Muzzo que cinco contendores sometieron sus obras al concurso, bajo el atento análisis de una comisión especial presidida por Aurelio Miró Quesada e integrada por Carlos Cueto Fernandini, Ella Dunbar Temple y Luis E. Valcárcel. Resultó triunfador el doctor Pons Muzzo, quien además había elaborado los textos de acuerdo con el desarrollo psicológico de los educandos, teniendo en cuenta su edad mental y cronológica.

A pedido de Jorge Basadre y Raúl Porras Barrenechea se creó el curso de Historia de la Cultura Peruana para el quinto año de secundaria. La idea era que los jóvenes, al terminar su educación, pudieran tener una idea cabal y global de nuestra historia y así apreciarla y valorarla adecuadamente.

En el prólogo de este libro, el doctor Pons Muzzo explica el porqué de este nuevo curso:

El curso de *Historia de la Cultura Peruana* para el 5° año de educación secundaria, que trata de la formación histórica del Perú, tiene por objeto unificar los conocimientos que sobre la historia de nuestra patria ha obtenido el estudiante en los años anteriores, y hacerle comprender la época presente como un producto de la evolución pasada.

La enseñanza de nuestra historia en los primeros años de secundaria, dividida en Preincaica e Incaica; Descubrimiento, Conquista y Colonia; Emancipación y República, la presenta fragmentada, en bloques aislados, como si los grandes acontecimientos que en su desarrollo ocurren, tales como la conquista española y la separación del dominio español, segmentaran su desarrollo. La inclusión de este curso en el programa oficial obedece a la necesidad de unificar en el estudiante los conocimientos anteriormente adquiridos y presentarle la Historia del Perú en forma ininterrumpida en su continuidad en el tiempo. (1953: 6)

Los cinco libros del doctor Pons Muzzo fueron los textos oficiales obligatorios para la enseñanza del curso de Historia del Perú en secundaria durante esos años. Se publicaron anualmente con sucesivas modificaciones, de acuerdo con los cambios y las innovaciones pedagógicas. Su autor dice sentirse alentado por la constante acogida que maestros y alumnos brindaban a sus obras.

Al comenzar sus textos, se dirigía a los maestros para decirles que la didáctica debía ser asunto personal y creativo de cada profesor. Sugería que la clase no fuese esencialmente teórica, como era tradición, con los alumnos como meros espectadores. Se imponía, afirmaba, hacer una

clase activa para que participaran opinando, de acuerdo con su edad y su entender. Por eso, al final de cada capítulo incluía varios instrumentos de trabajo que permitían utilizar los textos en forma práctica, contribuyendo a la autoformación.

De los prefacios de los textos para primero, tercero y quinto años de secundaria extraemos las siguientes citas por considerarlas pertinentes para esta sección de nuestro estudio:

El presente Curso [de primer año], de acuerdo con las directivas del Programa Oficial, estudia el Período Precolombino, Prehispánico o Autóctono que representa uno de los más valiosos de nuestra historia, porque en aquellos tiempos lejanos, surgió aquí, en los Andes del Perú, una cultura propia por el esfuerzo de sus propios habitantes, aislados totalmente del resto del mundo, sin tener a nadie que imitar [...]. (Pons Muzzo 1952: III)

El presente Curso [de tercer año] estudia el proceso de la Emancipación del Perú en sus caracteres continentales porque este es un movimiento solidario de todos los pueblos de América que ofrece características comunes e influencias recíprocas que es necesario estudiar en conjunto [...]. (1952: V)

El objeto de este Curso [de quinto año] es pues, estudiar cómo se ha ido formando el Perú a través del tiempo, cómo se ha formado nuestra cultura, cuáles son sus elementos propios y cuáles los importados; qué tenemos de originales, qué de imitadores. Por eso, en este curso dejan de tener importancia las fechas, guerras, revoluciones, personajes, nombres de hechos, etc., sino en cuanto han contribuido a la formación del Perú, formación nacional que debe alcanzar su máxima expresión en el futuro, hacia donde deben tender los esfuerzos de todos los peruanos. (Pons Muzzo 1953: 8)

1.1.3. Los gobiernos civiles: Manuel Prado y Fernando Belaunde Terry

Las iniciativas político-educativas del general Odría en el tan mencionado Plan de Educación Nacional fueron continuadas por su sucesor,

Manuel Prado Ugarteche. Al asumir su segundo período presidencial, en 1956, este mandatario mantuvo el mismo interés por la educación que caracterizó su primer gobierno constitucional, de 1940 a 1945, durante la vigencia de la llamada Ley Oliveira.

Prado ordenó un nuevo inventario de la realidad educativa nacional para priorizar los problemas del país y promulgar una nueva Ley Orgánica de Educación que reemplazara la de 1941. Inició una nueva reforma de la educación que se aplicó con carácter experimental en todos los años de estudio. Propugnó cambios en las estructuras escolares, alentó campañas de alfabetización, y se preocupó por la capacitación y el perfeccionamiento magisterial para conseguir la dignificación social y profesional del maestro.

Este plan fue ejecutado por la gestión del entonces ministro de Educación, Jorge Basadre. A diferencia de su anterior, y corto, paso político por el mismo ministerio durante el breve gobierno de Bustamante y Rivero, esta vez la presencia del historiador fue más duradera y más profunda en cuanto a su calidad técnica. Pezo del Pino afirma que

Basadre ve en el Perú, como en todos los países de América Latina de principios de siglo, una escuela primaria de proporciones limitadas y una educación dividida entre los colegios nacionales —cuyo número era muy reducido y a los que iban solo ciertos sectores de las clases medias— y los colegios particulares, que concentraban una mayor población estudiantil. Se propone, entonces, ampliar la educación a dos niveles: la educación primaria y secundaria en relación a los sectores populares y la educación superior en función de los sectores medios. (1978: 32)

Según Jorge Delgado, «De acuerdo con la reforma del doctor Basadre, la educación tiene como finalidad la integral formación del educando como persona humana, como miembro de una comunidad histórico-social y como posible integrante de una profesión u otra actividad ocupacional» (s/f: 140).

Basadre quiso, además, lograr una sólida estructura para la industria, formando profesionales técnicos. Según manifiesta en su *Historia de la República del Perú*, consideraba que

El país vivía regido por la aristocracia de la costa cuya fortuna se basaba, sobre todo, en la agricultura de exportación, y en el interior, por los propietarios de tierras y ganado de la sierra. Las características agrario mercantiles de la sociedad peruana la llevaron a conservar los viejos moldes de la educación con la escuela primaria gratuita pero poco accesible a las masas rurales y con un espíritu marcadamente de clase media; la secundaria poco numerosa, antesala de los estudios superiores, y estos orientados en un sentido burocrático a las profesiones liberales sin preocupación por el fenómeno industrial y el desarrollo económico. (1968: 98)

Este gran historiador y maestro, estudioso profundo de la etapa republicana, quiso, como ministro, restaurar en los peruanos la conciencia histórica apelando a la educación. Como lo dijera alguna vez, el Perú la había tenido dormida durante todo el siglo XIX y hasta los primeros años del siglo XX. De ahí su afán de que los maestros recibieran una preparación y capacitación adecuadas que dignificaran su carrera, casi siempre olvidada. Pensaba que este era uno de los asuntos vitales para mejorar la educación. Por ello se abocó a la preparación de un estatuto y un escalafón magisterial que mejorarían social y profesionalmente al maestro. Así, el docente estaría en capacidad de impartir una educación de excelencia moral y cívica, acorde con la búsqueda de una identidad nacional, objetivo principal de los cursos de Historia del Perú.

Si bien Basadre no escribe expresamente libros de texto para estudiantes, su vasta producción histórica, desde *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú* hasta su famosa colección *La historia de la República*, son material permanente y fuente de continua consulta de maestros, alumnos y todo peruano que quiera conocer la historia patria.

Como docente del curso de Historia del Perú en la universidad, Jorge Basadre contribuyó al estudio de la evolución política y social al publicar sus lecciones en *La iniciación de la República*. En la explicación inicial de la obra, el maestro Basadre escribe:

El presente libro es un resultado de la tesis y de las lecciones dictadas en el curso de la Historia del Perú, del que fui nombrado profesor interino en abril de 1928 y, por el Consejo de Enseñanza Universitaria, titular en mayo del mismo año. Inmediatamente después de iniciar dicho curso, noté que la generalidad de los alumnos no tenían conocimientos detallados de la parte narrativa. Ello era explicable, no habiendo obras de síntesis sobre la República ya que la de Markham y el meritísimo texto de mi maestro el doctor Wiese tienen que ser someros por su índole, y siendo excesiva la extensión del curso universitario general de Historia del Perú [...]

Y por esto en clase como en este libro, sin salir del primitivo plan de estudiar tendencias y características generales, he agregado un esquema narrativo donde ha sido necesario para la mejor comprensión de ellas [...] Contribuir al estudio de la evolución de la topografía social del Perú en los primeros años de la República, es decir de las clases sociales, de las tendencias doctrinarias y de los fenómenos políticos propiamente dichos hasta 1872, es el objeto concreto de esta obra. (1929: X)

El año que dirigió el país una nueva Junta Militar de Gobierno (1962-1963) no hubo una política educativa original, por lo que no merece ser abordado. Su brevedad dio paso al primer gobierno constitucional del arquitecto Fernando Belaunde Terry (1963-1968). Pezo del Pino comenta sobre los comienzos de esta época:

Al inicio del gobierno belaundista se restituye inmediatamente la gratuidad total de la enseñanza, suspendida por el anterior régimen. Dentro de los lineamientos de su política educativa la alianza AP-DC se plantea como objetivos del II Plan Nacional de Educación lo siguiente:

- Multiplicación de las oportunidades educativas mediante la universalización de la enseñanza primaria.

- Expansión y diversificación de la enseñanza secundaria.
- Organización sistemática de un plan de educación para adultos.
- Elevación de los niveles técnicos, profesionales y económicos del magisterio, y la creación de Escuelas Normales en exceso.
- Plan de Cooperación Popular. (Pezo del Pino y otros 1978: 43)

El régimen de la alianza Acción Popular-Democracia Cristiana reemplazó la implementación de las reformas por un ambicioso plan de obras públicas para responder a las fuertes demandas populares, al costo de un aumento de los gastos del erario para el sector educación. Las escuelas se creaban; sin embargo, no se nombraban profesores ni se las proveía de los equipos necesarios.

Las continuas crisis financieras, sociales y políticas —como consecuencia de la carencia económica por un mal planteamiento político del entorno del presidente Belaunde— y las presiones populares produjeron el colapso no solo en el campo educativo sino en el gobierno en general, al punto que no pudo concluir su período presidencial: en 1968 se produjo el golpe institucional de las Fuerzas Armadas comandadas por el general Juan Velasco Alvarado.

Es necesario, empero, mencionar el esfuerzo educativo desplegado por el ministro de Educación de ese entonces, Carlos Cueto Fernandini, cuya mayor vocación fue ser un auténtico maestro. Alguna vez dijo haberla heredado de su madre; ella poseía una insaciable sed de alfabetizar.

En una de sus varias obras, *La educación como forma: un voto en contra* (Lima, 1964), Cueto sostiene que al niño peruano se le imponen formas, esquemas y conceptos propios de una cultura adulta que lo robotizan. Escribió también *Padres, maestros e hijos* (1968), *Para una reforma del sistema educativo* y un texto escolar sobre psicología.

Su labor como maestro de escuelas, institutos y universidades durante su corta, pero proficua, existencia (falleció a los 55 años) y su colaboración con entidades internacionales como la Unesco, tuvo su culminación cuando el presidente Belaunde lo nombró ministro de Educación en 1964. Sin embargo, su labor no pudo ser todo lo efectiva

que hubiera querido. La situación económica impidió la realización de las obras que él había planeado, truncadas, además, por la censura parlamentaria originada por una moción de la oposición Apra-Unión Nacional Odrriista en memorable y acalorada sesión del 29 de diciembre de 1966.

Según relata Víctor Andrés García Belaunde,

[...] durante su gestión se construyeron aproximadamente 1.682 aulas para los diversos niveles educativos y se dotó a los planteles de Educación Técnica con equipos básicos para el desempeño de su labor, como motores, laboratorios de enseñanza, herramientas para talleres y demás implementos.

Se distribuyeron también entre otros planteles gabinetes de física, laboratorios de química, juegos de herramientas de agropecuaria, de carpintería y de mecánica, así como en el aspecto administrativo máquinas de escribir, planilleras, mimeógrafos, proyectores, etc. (1988: 98)

Cabe destacar también, durante el gobierno de Carlos Cueto, la aprobación del Reglamento General de los Consejos de Evaluación Docente y la organización de la Derrama Magisterial, de gran beneficio para los maestros peruanos. Sin embargo, de acuerdo con Pezo del Pino, «Es claro que no hubo un modelo educativo coherente, que respaldara alternativas integrales ante el problema educativo. Es decir, su política educativa se dirigía básicamente a la ampliación del aparato educativo, pero de manera inorgánica en relación a la marcha del resto de las actividades productivas» (Pezo del Pino y otros 1978: 49).

1.2. El aporte formativo en los contenidos curriculares oficiales

En esta sección haremos una apreciación crítica de la enseñanza y de los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú, para más adelante compararlos con los de las décadas posteriores. Ambos —enseñanza y contenidos curriculares— se han ido modificando de acuerdo con la política imperante en cada régimen de gobierno.

1.2.1. Apreciación de la enseñanza del curso de Historia del Perú en las décadas de 1950 y 1960

Según César Pezo del Pino,

En las décadas de los años 40, 50 y parte de los 60 la educación pública mantiene una significativa expansión que se expresa en la creación de muchas escuelas, colegios nacionales y Grandes Unidades Escolares en las principales ciudades del país y en la dación de la ley de gratuidad de la enseñanza, desde la primaria hasta la universidad, democratizándose de ese modo la educación nacional. (1978: 143)

Como hemos visto, la bonanza educativa fue decayendo al promediar la década de 1960. Durante el gobierno de Belaunde, al producirse la debacle financiera, el progreso educativo se vio afectado en cuanto a la construcción e implementación de locales escolares.

La calidad de los maestros comenzó también a deteriorarse pues al congelarse los haberes del magisterio se recortó el presupuesto del sector educación y aumentó la contratación de maestros sin título. Al limitarse la creación de nuevas plazas se incrementaron las horas de clases para los profesores ya nombrados, y el problema estudiantil creció, pues los alumnos se aglomeraban en las aulas, impidiendo una enseñanza activa.

Esta situación se agravó con la apertura irrestricta de escuelas normales y con la irresponsabilidad del aparato administrativo al permitir su funcionamiento sin las condiciones adecuadas ni el personal idóneo para la formación de docentes.

Por otro lado, comenzó entonces la infiltración política de izquierda en el magisterio, con lo cual se dificultó la libre expresión de sus integrantes. Al mismo tiempo, el incumplimiento de la ley 15215 dio lugar a que los docentes manifestaran su protesta con huelgas y mítines callejeros, viéndose expuestos a una tenaz represión. El continuado ausentismo del maestro en las aulas causó desconcierto entre los alumnos y deterioró la calidad de la educación.

La enseñanza secundaria —y, sobre todo, la del curso de Historia del Perú— no podía sino estar relacionada con la política educativa y económica de esos años; paralelamente, muchas veces se esgrimió la doctrina marxista, que propiciaba una caricatura de la historia.

Durante la década de 1950 —la que más nos interesa en este capítulo— la calidad de los maestros había mejorado. Las grandes unidades escolares tenían un personal preparado centrado en el aspecto formativo y en la personalidad de sus alumnos. El curso de Historia del Perú, cuyo texto oficial, como hemos visto, era el de Pons Muzzo, lo dictaban los profesores de la asignatura con un gran interés. Conformando un organizado equipo a cargo del jefe de curso, programaban sus clases con acertada pedagogía y coordinada ejecución. Por indicación previa del propio autor, los maestros complementaban la parte teórica o expositiva de sus clases con ejercicios y actividades que suponían el trabajo dirigido de los alumnos. Estos, al laborar en grupos o equipos, practicaban lo aprendido y adquirían, además, los hábitos de la solidaridad, el compañerismo, la puntualidad y, entre otros, el espíritu de trabajo organizado.

En esa época se infundía un patriotismo que llevaba a los alumnos a identificarse con el país, a estudiar y trabajar por él en diferentes aspectos y campos. Las grandes unidades escolares propiciaron que el alumnado desarrollara sus facultades, hábitos y destrezas, así como sus preferencias vocacionales en el campo de las humanidades o en las carreras técnicas y comerciales.

En las clases, junto a los cursos de Historia Universal y Geografía, que les daban una visión general del mundo y su ubicación en los lugares de los acontecimientos, vivían los hechos y conocían a los personajes de la historia del Perú de un modo más profundo y práctico que en los años posteriores.

No faltaban, eso sí, casos en los que persistía la enseñanza tradicional. Allí campeaban el memorismo, la repetición y la pasividad. Sin embargo, en general, esta década de 1950 destacó por el trabajo bastante

coordinado y orientado a hacer prevalecer el aspecto formativo del curso de Historia del Perú. Esto se complementaba con actividades extra-curriculares que desarrollaban facultades artísticas y manuales del alumnado, así como su capacidad de organización y creatividad para aprender la historia patria en actuaciones, visitas a museos y lugares históricos, exposiciones de trabajos grupales, entre otras.

Pons Muzzo sostiene, en el prefacio de sus textos oficiales de 1952, que

Si bien es cierto que en la enseñanza de los cursos de historia es imposible prescindir de la lección oral, el profesor debe hacer del alumno un elemento activo de la enseñanza, y no reducirlo al papel de mero espectador. Por eso el profesor debe hacer en la pizarra con la colaboración de uno o más alumnos, los croquis, mapas o dibujos necesarios aclaratorios de la lección y que ellos deben consignar en su cuaderno. Como complemento de la enseñanza los alumnos deben visitar los museos y las ruinas del lugar.

A partir de la década de 1960 se produjeron innovaciones en la enseñanza de Historia del Perú. Carlos Salazar Romero dictó un curso de superación didáctica para profesores de este curso y los maestros asistentes hicieron suyas las enseñanzas sobre la didáctica moderna, principalmente el método del estudio dirigido, para que la enseñanza siguiera los postulados de la escuela activa. (1952-1953: Prefacio)

En la presentación de su texto de Historia del Perú, el profesor Teófilo Burga señala:

Al considerar que la enseñanza de nuestra Historia continúa en lo verbalista, nemónica y dogmática, en la que el profesor explica brevemente la lección, desprovista muchas veces de ilustración objetiva, gráfica y documental; que el alumno deviene en el inactivo escucha y repetidor de su profesor y que, desde hace algunos años (1959 a la fecha) trato de aplicar la Escuela Activa para que el educando participe en su proceso educativo, haciendo uso de su capacidad creadora para analizar, sintetizar, exponer y darse cuenta por sí, participando directa y

activamente en su enseñanza-aprendizaje, presento la Historia del Perú como texto-cuaderno práctico de trabajo para el primer año de Educación Secundaria. (1971: 7)

Otra variación durante esta etapa es que los profesores quedaron en libertad para escribir textos sobre la historia patria, siempre ajustándose a los contenidos curriculares de los programas oficiales; es decir, no regiría ya el texto único con carácter obligatorio. Esto permitió a los equipos de cada colegio escoger el que mejor le pareciera, e incluso trabajar con textos de distintos autores para hacer trabajos grupales. Además, se incrementó la bibliografía y se enseñó a los alumnos a comparar opiniones y dar sus propias ideas y críticas.

«El Estudio Dirigido como método de educación secundaria ha sido oficializado y los profesores que han querido innovar su metodología de enseñanza han tropezado en su intento con la falta de material didáctico y principalmente de libros de lectura y de consulta. Unos han improvisado las bibliotecas de aula, otros han adaptado el método a sus posibilidades», afirmaba Guillermo Ludeña de la Vega (1962: 3), corroborando lo dicho respecto a la necesidad de nuevos textos de enseñanza, como el del propio Ludeña y muchos otros que, basándose en sus experiencias escolares, ofrecieron diversas opciones.

Esto nos hace pensar y recordar que para emplear un nuevo método es necesario que el profesor sepa explotar su creatividad, criticidad y autoimplementación. Si bien para emplear el estudio dirigido era necesario disponer de biblioteca, laboratorio y museo que complementasen la labor del profesor, este, en aquella década de 1960, desplegó todo su esfuerzo y espíritu de maestro creativo para aplicar ese método, no solo en Lima sino en muchas provincias donde el ahínco de la labor del maestro es aún mayor.

Se hacía necesario, en esos años, que la relación maestro-alumno fuese muy cercana para lograr una compenetración con la actitud del maestro de Historia en pro de la identidad nacional. Esto se afianzó con la implantación del estudio dirigido, que acercó más a los dos sujetos

principales en la enseñanza aprendizaje y dio lugar a una relación más activa entre ambos.

El estudio de nuestro pasado histórico es sumamente necesario para formar conciencia nacional en los peruanos, haciéndoles ver su origen común y adquirir el compromiso solidario de trabajar juntos por el desarrollo y la grandeza de la patria, cuyo presente es producto del pasado y proyección al porvenir. Como lo dice Alberto Tauro, «[...] al excitar la comprensión cabal del alumno en lo que atañe a una rama del conocimiento tan importante y fecunda como la Historia del Perú lograremos dos objetivos: aliviar su aprendizaje de la materia escolar y condicionar la formación de su conciencia nacional» (s/f: 4).

1.2.2. Análisis crítico de los programas de Historia del Perú en la década de 1950

En su tesis «La iniciación de la enseñanza de la Historia del Perú en la República», Daniel Díaz afirma que «La evolución de los Planes de Estudio y Programas de la Historia Nacional se torna imprecisa desde los comienzos de la República» (1957: 99). Esto es muy cierto, pues en el siglo XIX no se dio mayor importancia la enseñanza de esta disciplina, que incluso no se dictaba como curso específico sino dentro de la historia mundial. Esta situación siguió hasta 1860 y continuó en forma no muy definida.

Durante la segunda mitad del siglo XX, etapa objeto de nuestro estudio, el contenido curricular de los cursos de Historia del Perú permaneció casi invariable. Haciendo un breve análisis de la división de este curso de primer año a quinto año de secundaria encontramos, en general, que correspondió a una división por períodos y épocas.

En el primer año se enseñaba el Período Autóctono, con sus épocas Preincaica e Incaica. Se iniciaba el curso exponiendo un panorama de la historia del Perú y el objetivo de la asignatura, y terminaba con una visión general de América Precolombina y un estudio somero de las

otras altas culturas de Mesoamérica. Cabe notar que no se mencionaban descubrimientos arqueológicos recientes, por lo cual el aprendizaje sobre esta época quedaba inconcluso en cuanto al pasado cultural y a la valiosa riqueza aportada por pueblos preíncas como Wari y los distintos señoríos. De hecho, se dio demasiada importancia y extensión a la época inca, en relación con la preínca, y las fuentes informativas eran casi exclusivamente los *Comentarios reales* de Garcilaso de la Vega. Encontramos positivo, en cambio, que se incluyera en el programa el estudio de las otras altas culturas de América, pues así se tenía una visión comparativa y de conjunto del desarrollo cultural de Mesoamérica.

El curso de Historia que se enseñaba en el segundo año de secundaria correspondía al período de la influencia hispánica, con sus etapas de Descubrimiento, Conquista y Virreinato, comprendido en los capítulos respectivos a la división en cuatro bimestres del año escolar. Este curso se caracterizó por la excesiva cantidad de nombres y fechas que mucho preocupaba a los alumnos; por ejemplo, los viajes de Colón y los de Pizarro, o la relación de los cuarenta virreyes. La tónica estuvo un tanto parcializada a favor del poderío español y no se tenía en cuenta ni se valoraba lo suficiente la actuación de la población indígena en el encuentro de la Conquista y su posterior situación durante la Colonia.

En el tercer año se estudiaba la emancipación del Perú, en el contexto del continente y en relación con la acción independentista de los otros habitantes de las colonias americanas, ante el ejemplo de los acontecimientos libertarios mundiales: independencia de Estados Unidos y Revolución Francesa. Los contenidos curriculares del programa del tercer año se elaboraron con mayor acierto: al tiempo que infundían patriotismo, incentivaban actividades en la clase y en la semana patriótica, a desarrollarse en el plantel.

En el cuarto año se enseñaba el período independiente; se estudiaba la época de la República en un programa exageradamente extenso y detallista en datos y obras presidenciales. Causaba confusión y hastío

el solo ver el volumen del libro. Pudo haberse elaborado un mejor trabajo sobre la base de apreciaciones y comparaciones críticas de los temas que comprendía este curso.

Finalmente, el curso de quinto de secundaria, denominado *Historia de la Cultura Peruana*, recogía los contenidos curriculares esbozados en los años anteriores, para ofrecer a los alumnos una visión global de la historia patria. La estructura evitaba la división en los períodos y épocas antes vistos, y el alumno podía apreciar el desarrollo de la historia en forma completa. Era, pues, el colofón del aprendizaje para jóvenes que estaban a punto de egresar del colegio secundario para seguir su aprendizaje de acuerdo con su vocación. Era un curso muy querido por maestros y alumnos ya que, encontrándose estos últimos en la etapa de iniciar su maduración intelectual, apreciaban la historia peruana con una mayor significación patriótica.

De la *Historia en el Perú* de José de la Riva-Agüero extractamos las siguientes ideas que sintetizan lo expuesto:

La estrecha relación entre la historia y el patriotismo es de evidencia tal que constituye un lugar común. Pero no hay cosa más necesaria que repetir de vez en cuando estos lugares comunes de fecundidad moral eterna. LA PATRIA ES UNA CREACIÓN HISTÓRICA. Supone no solo la cooperación de todos los compatriotas contemporáneos, sino la mancomunidad de todas las generaciones sucesivas. [...] El Perú que debemos amar y estudiar no es solo el de ahora; muy imperfecto sería nuestro conocimiento y muy tibio nuestro amor si no se dilataran en el ámbito de los tiempos pretéritos. Ni ha de reducirse únicamente nuestro filial cariño a los sucesos de la incompleta centuria republicana, porque la nacionalidad tiene orígenes más profundos y remotos que la declaración de la independencia.

No hay raza de las que habitan el territorio, ni hay época de los sucesos realizados en él que puedan considerarse ajenos a nuestra idea de patria, y cuyo olvido o desprecio no enflaquezca y menoscabe el sentimiento nacional. El estudio de todas ellas debe integrar y ahondar el patriotismo, porque todas ellas componen el cuerpo y el alma del Perú. (1965: 522 y ss.)

Este ha sido el recorrido de los cinco años de educación secundaria en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares de Historia del Perú en la década de 1950. Un largo camino, un sendero recorrido paso a paso, programado para el tiempo indicado: unas veces en cuatro bimestres y, más tarde, a partir de mediados del decenio de 1960, en trimestres.

Los programas oficiales, elaborados siempre por el Ministerio de Educación, debieron ser fielmente acogidos y cumplidos por los profesores de esta asignatura, aunque en algunos casos ellos demostraron su inquietud innovadora y creativa.

CAPÍTULO II

Las ciencias sociales en las décadas de 1970 y 1980: la Historia

2.1. La Reforma Educativa, sustento del Gobierno Revolucionario del general Juan Velasco Alvarado

La crisis del decenio de 1960 se acentuó al no haber podido realizar los gobiernos de turno las reformas que se habían propuesto. El caos político y social se incrementó y fue el caldo de cultivo que precipitó el golpe de Estado que llevó al poder al general Juan Velasco Alvarado el 3 de octubre de 1968.

Según David Colier,

En cierta medida, las reformas llevadas a cabo por el gobierno de Velasco, que se autodenominaba revolucionario, continuaban en la línea de orientación reformista del gobierno militar de 1962 a 1963. El interés de los militares por las reformas se intensificó aún más debido a las crisis políticas de la década del 60 y a la dura represión para combatir la agitación rural en este período. (1978: 106)

Pero, a diferencia de la política adoptada en 1962, en esta ocasión se consideró a la educación como parte de la base de los problemas del desarrollo nacional y un elemento clave para el desarrollo económico. Por tal razón, todo el aparato del Estado se abocó a realizar un diagnóstico nacional que debía reflejar la situación real del país en todos sus

aspectos, incidiendo de manera especial en lo educativo. El resultado de esta investigación se plasmó en el famoso Informe general de la Reforma de la Educación Peruana o «libro azul» —como se lo llamó familiarmente—, que tomó cuerpo legal en la Ley General de Educación 19326 del 21 de marzo de 1972, conformando así la política educacional del llamado Gobierno Revolucionario, materia del presente capítulo.

El gobierno velasquista se inició en medio de una expectativa no solo nacional sino mundial, debido a la efervescencia política de esa época. Su plan de acción consistió en efectuar un conjunto de reformas: agraria, minera, de industrias, de la banca y otras. Pero el sustento principal fue la reforma educativa, a la que dedicó sus mayores esfuerzos por considerarla motor fundamental y articulador de los otros cambios estructurales. De ahí que esa Reforma de la Educación Peruana fuera comentada y admirada por diversas personalidades del quehacer cultural mundial.

El profesor Alfonso Guerra Peña, coordinador general de una delegación de maestros bolivianos, en visita al Perú por esos años, en declaración recogida por el diario *El Comercio*, afirmó que «La Reforma Educativa Peruana puede ser aplicada con éxito en otros países, por su sentido humanista y transformador de la sociedad». Asimismo, según recoge ese diario «[...] puntualizó su profunda admiración por la labor efectuada por las autoridades peruanas, para sacar adelante la educación de la que dijo era el motor principal del progreso y bienestar de todos los pueblos del mundo».¹

El profesor Kenneth Delgado sostuvo, por su parte, que «Cualquiera puede comprobar que no hubo ninguna reforma educativa de verdad hasta 1972. Por primera vez en la historia del país se propone un

¹ Cf. *El Comercio*. Lima, 22 de diciembre de 1978.

cambio en el sistema educativo, en la medida en que era indispensable también un cambio de la sociedad en su conjunto [...].²

Sin embargo, a pesar de estos entusiastas comentarios iniciales, la reforma no pudo llegar a feliz término a causa de los vaivenes políticos y económicos que analizaremos en este capítulo. Al hacer un balance sobre esa reforma, Teresa Tovar sostiene que

La Reforma Educativa debe ser vista como un hecho histórico que tiene tanto un pasado como un presente. Se engarza, así, dentro de una dinámica que viene de casi un siglo atrás y que se origina con la crisis del Estado Oligárquico, tiene su antecedente inmediato en los intentos de reforma frustrada de Odría, Belaúnde, etc., y, al mismo tiempo, sus resultados se proyectan hacia la actualidad dejando un remanente social que es lo que interesa evaluar. (1988: 59)

2.1.1. La nueva política educativa

Como dijimos, el gobierno militar de 1968 puso a la educación en la base de la problemática general del país, considerándola fundamental para el desarrollo nacional, en la búsqueda de la formación de nuevos seres humanos conscientes y responsables.

El Estatuto del Gobierno Revolucionario se propuso objetivos muy concretos respecto al país. Buscaba, en último término, un sentido nacionalista y soberano que consiguiera mejorar el nivel de vida de todos los peruanos para lograr su unión e integración mediante la formación de la conciencia nacional. De ahí que el término 'concientización' fuera acuñado en el léxico revolucionario de la época para conseguir que los peruanos despertaran del letargo opresor en el que se encontraban y buscaran, por sí mismos, el desarrollo y la mejora de la vida nacional, gracias a un trabajo conjunto y solidario.

² Cf. *La República*. Lima, 19 de mayo de 1988.

Como se lee en el *Informe general...*, «Sobre las bases del diagnóstico de la realidad nacional y de la nueva orientación del Estado, ha sido concebida una reforma integral destinada a alcanzar los fines esenciales del proceso educativo, superando las limitaciones y vicios que han obstaculizado hasta hoy la educación en el Perú» (1970: 45).

Tanto el propio general Juan Velasco como el ministro de Educación, general Alfredo Arrisueño, manifestaron públicamente en sus discursos la urgencia de una transformación del proceso educativo peruano, que acabara con los males anteriores detectados ya en el diagnóstico. Para ello se proponía un cambio radical en todos sus aspectos, desde sus fundamentos hasta la infraestructura y el currículo, así como en la metodología y la formación magisterial.

La reforma educativa emprendida quería lograr «un nuevo hombre en una nueva sociedad», idea que se convirtió en uno de sus principales postulados y en el eje del proceso de la reforma, dentro de sus objetivos y fines. Se plasmó así esta Reforma de la Educación Peruana como una fuerza orientadora y articuladora de las otras reformas del Gobierno Revolucionario. En uno de sus mensajes, el general Velasco lo dijo explícitamente:

Sin una transformación efectiva, profunda y permanente de la educación peruana, es imposible garantizar el éxito y la continuidad de las otras reformas estructurales de la Revolución. De ahí que la Reforma Educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituye necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de nuestra Revolución. (1970: 8)

2.1.2. Fundamentos filosóficos y doctrinarios

Las bases doctrinarias de esta reforma, contenidas en el «Libro azul», se establecieron, como hemos dicho, después de hacer un diagnóstico general de la situación del país, y particularmente de la educación. Dichas bases fueron elaboradas por una comisión que les imprimió un

carácter filosófico y social, llevadas al plano político del gobierno con el anhelo de que se transformasen en un modelo peruano y humanista.

El carácter primordial de las bases de la Reforma de la Educación se fundamenta, empero, en los estudios sociales y las ideas pedagógicas que Augusto Salazar Bondy elaborara durante los años precedentes. Su calidad de filósofo y educador, plasmada en varios libros publicados en la década de 1960, inspiró en gran medida dichas bases.

Profundamente preocupado por el destino del Perú, sus estudios se tradujeron en ensayos socioeconómicos y filosóficos que mostraban la necesidad de unir la transformación de nuestra educación al desarrollo del país; esto es, de situar la educación en una sociedad subdesarrollada para avanzar paralelamente en la transformación de ambas. Dice Salazar Bondy:

La experiencia de la vida peruana, de sus hondas oposiciones y sus tremendas desigualdades e injusticias, de las seculares carencias e insuficiencias que la tienen sumida en un estado de crisis crónica, provoca en todo espíritu sano una sincera actitud de rechazo y de condena. Si semejante actitud se convierte en un gran movimiento político, con resonancia en todas las capas verdaderamente nacionales, puede llevar a una transformación radical de nuestro país. (1973: 159)

El diagnóstico de la realidad nacional situaba al Perú como un país subdesarrollado, inmerso —según la teoría marxista— en la dominación-dependencia propia del Tercer Mundo, situación que era preciso transformar. Para ello se propuso una toma de conciencia de los peruanos, acompañada por una actitud revolucionaria que produjese cambios estructurales en todos los ámbitos.

¿Qué papel tendría la educación en este esfuerzo? El cambio educativo no podía darse como un hecho aislado ni como una modernización externa. Debía radicar principalmente en la modificación de la actitud de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso educativo, así como en la reorganización del aparato administrativo,

todo ello apoyado en la intención del Gobierno Revolucionario de articular la reforma de este ámbito con todas las otras, pues se consideraba que la educación es la fiel expresión del desarrollo de una sociedad.

El Informe consideraba que si la educación estaba en crisis era porque el país lo estaba; por lo tanto, el cambio de todos los estamentos debía darse en paralelo, para lograr el desarrollo socioeconómico y cultural del país:

Si quisiéramos recoger en una fórmula simple el para qué, la meta de la nueva educación nacional, habría que decir: hay que educar para el desarrollo del país. El fin directo de nuestro quehacer educativo ha de ser el desarrollo del Perú como nación [...] Educar para el desarrollo implica así asegurar nuestra dignidad de hombres y nuestra libertad como grupo. Implica también, por ende, trabajar por la unidad de la comunidad peruana que hasta hoy está dividida por la desigualdad social, por los privilegios, por la explotación del trabajador, por el enclaustramiento de las regiones, fenómenos todos que tienen su punto de arranque en la ordenación económica vigente [...]. (Salazar Bondy 1965: 40-41)

Estas palabras, vertidas por Augusto Salazar Bondy en su escrito *En torno a la educación*, fueron entendidas y complementadas por otros miembros de la Comisión de Reforma, como Walter Peñaloza, quien insistió sobremedida en los lineamientos técnicos de un currículum integral.

Sobre la base de estos fundamentos se formularon los tres fines de la Reforma de la Educación:

- Educación para el trabajo y el desarrollo
- Educación para la transformación estructural de la sociedad
- Educación para la autoformación y la independencia de la nación peruana

Con estos fines, la reforma buscaba el logro de un nuevo hombre para una nueva sociedad, transformada por obra de su educación. Como comenta Luisa Aquije,

La Reforma Educativa, en su sentido profundamente humanista, se definió como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y en consecuencia a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional, a fin de contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales, a superar su marginación y opresión seculares y a canalizarlos hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena participación y de una cultura original y fecunda, por primera vez auténticamente nacional. (Aquije y otros 1996: 180)

2.1.3. El nuevo sistema de la educación nacional: la Ley 19326

El decreto ley 19326, Ley General de Educación, dispuso la aplicación del nuevo sistema educativo; esto es, la reforma de la educación en todo el país. Este instrumento legal abarcó todos los aspectos y las actividades del sector educación.

De acuerdo con las bases filosóficas que sustentaban la reforma, la mencionada ley suprimió la separación de la secundaria común y la técnica, uniéndolas en una sola educación que debía capacitar para el trabajo en los diferentes niveles y etapas del proceso educativo, y dar un sentido socioeconómico a la educación, buscando el desarrollo del país. Según la profesora Luisa Aquije,

El trabajo se concibe como actividad humana, socialmente creadora y útil, como ambiente y medio de la realización del hombre, y lo económico como rendimiento de este trabajo a nivel individual y social en sus diferentes formas (técnica, científica, artística, etc.) e implicando un acceso a valores que dan nuevo significado a la vida de todos y cada uno de los hombres y no un simple intercambio de cosas. (1996: 180)

La ley consideraba necesaria una urgente y activa atención a los educandos de las zonas deprimidas, así como el diseño y la organización de planes educativos a largo y mediano plazo, y la elevación de la calidad personal y pedagógica de los profesores. El proceso educativo debía despertar en los peruanos la conciencia crítica de su propia situación, la creatividad y la cooperación como soporte pedagógico y la participación activa de toda la comunidad para acabar con la cultura dominante hasta ese momento y forjar hombres libres, comprometidos con el futuro del país.

La Ley 19327 postulaba el principio de libertad en la educación, considerando que educar y ser educado es un derecho y una obligación de la comunidad toda. Establecía un criterio descentralista con mayor iniciativa y responsabilidad locales. Con este objetivo se establecieron los núcleos educativos comunales (NEC) en los que se desarrollaría una amplia variedad de actividades educativas y se impartirían los conocimientos en todos los estamentos y niveles, desde la educación inicial hasta la superior, pasando por la educación básica dividida en regular y laboral. Estos núcleos propiciarían un contacto más estrecho y directo entre los integrantes de la comunidad educativa: padres, maestros y autoridades educacionales.

La nuclearización fue una idea totalmente nueva que recogía experiencias anteriores y se convertía en el aspecto medular de la reforma, pues los servicios educativos pasaban a tener una estructura organizada con la única finalidad y responsabilidad de educar. Estos núcleos educativos comunales fueron establecidos a lo largo del territorio nacional como motores de la reforma, con muy buenos resultados. Buscaban, paralelamente, la transformación estructural de la sociedad.

En esa época se inició la interrelación entre el centro base de cada núcleo educativo y los sectores o instancias socioeconómicas que podían colaborar en las acciones educativas de acuerdo con su labor en la sociedad. Se convocaba a reuniones con padres de familia, instituciones culturales y empresas para establecer una colaboración mutua en la labor

educativa mediante los consejos educativos comunales (CONSECOM). De acuerdo con el informe general,

Este nuevo sistema se apoya en la participación de la comunidad como uno de sus pilares fundamentales, integrando sistemáticamente todos los recursos de potencialidad educativa en un conjunto coherente de acciones, con lo cual la Educación se libera de la utópica pretensión de querer contar dentro del recinto del establecimiento de enseñanza con todos los elementos que requiere el proceso educativo (Ministerio de Educación del Perú 1970: 140).

Extractamos del Informe general las siguientes características del nuevo sistema, que puntualizan su organización y finalidad:

- El sistema es orgánico y plural en cuanto comprende varias modalidades educativas diversificadas formando un todo estructurado. Existe una modalidad central de educación formal y regular, que es como el tronco del sistema, y, al lado de ella, otras modalidades de educación informal o de extensión educativa, de educación laboral, especial y extraordinaria. Por otro lado, cada una presenta variantes múltiples relativas a las peculiaridades regionales y socioeconómicas de la población.
- El sistema es completo en cuanto abarca, en lo formal, desde la Educación Inicial, destinada a los niños de 0 a 6 años, hasta los niveles más altos de la Universidad; y, en lo informal, los programas de orientación a la familia y a la población nacional, así como las acciones complementarias de extensión educativa, todo lo cual posibilitará la educación permanente del hombre peruano. De esta forma se procura atender a los educandos de todas las condiciones y edades, según sus requerimientos y posibilidades y los medios disponibles.
- El sistema está concebido como un organismo dinámico de acción integral que permite una gran movilidad interna y comporta aspectos de enseñanza, de ejercicio en el trabajo, de

mejoramiento de las disciplinas por un proceso de investigación y de atención al desarrollo psicosocial del educando.

- El sistema reconoce una unidad de orientación en todos los niveles y ciclos. La educación se norma por los siguientes principios organizativos:
 - Flexibilidad en los currículos, en los términos de escolaridad y en los procedimientos de evaluación y promoción.
 - Integración de los contenidos científicos y humanísticos, así como de los elementos teóricos y prácticos de la educación, enfatizando su aplicación a la realidad. Unificación y racionalización de criterios y procedimientos en lo que respecta a composición estudiantil (coeducación), ubicación geográfica, equipamiento y nuclearización de las unidades de servicio educativo. (Ministerio de Educación del Perú 1970: 60)

Estas características significaban que el Estado debía tener un gran presupuesto para costear el ambicioso plan de actividades. Al no poseerlo, la reforma resultó trunca en cuanto al logro de las metas y los objetivos previstos. La inversión para la enseñanza y la investigación exigía laboratorios y bibliotecas de alto costo, lo que no se pudo concretar. En la educación superior se suspendieron los doctorados y no se articuló de inmediato el régimen de maestrías como estudios de posgrado; en la línea profesional solo apareció la segunda especialidad. La universidad terminaba en las licenciaturas profesionales.

La reforma contempló además la libertad en la educación, así como otras acciones y servicios de complementación educativa: entre otros, Orientación y Bienestar del Educando (OBE), Investigación, Tecnología Educativa y Perfeccionamiento Magisterial. La Ley General de Educación incorporó estas acciones en un extenso y puntualizado texto de 383 artículos, divididos en títulos, complementado con reglamentos especiales como el referente al uniforme único.

La ley se rubricó el 21 de marzo de 1972. El general Alfredo Carpio Becerra, entonces ministro de Educación, señaló en esa oportunidad:

La educación constituye una pieza esencial en el proceso de transformación social y es parte integrante de la política global de cambio estructural que está llevando a cabo el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. Cabe a la educación la más alta y trascendental tarea de nuestro tiempo: liberar al hombre [...] Esta liberación no es una acción abstracta y evasiva: es una acción concreta y comprometida sobre todo con los más pobres que son también los que sufren todo el peso de la opresión.

La Ley General de Educación, elaborada con el esfuerzo de todos los peruanos, es la mejor expresión de la decisión histórica de nuestro pueblo para lograr su liberación cultural y económica. Toca a cada peruano, de acuerdo a su propia función y responsabilidad, hacer de esta Ley la orientación básica de un esfuerzo responsable y plenamente participante en la tarea de la Reforma de la Educación que nos hemos impuesto para crear una nueva sociedad. (Ministerio de Educación del Perú 1972)

2.2. Análisis del nuevo sistema para la educación nacional

Para analizar lo concerniente a las ciencias histórico-sociales veremos cómo la llamada educación básica, modalidad regular (EBR) era el nivel en el que se establecía el desarrollo integral del estudiante peruano, capacitándolo para el trabajo comunitario a fin de que pudiera contribuir con el desarrollo estructural del país. Comprendía nueve grados y tres ciclos, cada uno independiente en sí mismo, para permitir la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas. Estuvo dirigida a todos los niños entre los 6 y 15 años, previo paso por el nivel de Educación Inicial, al que se dio gran impulso en todos sus aspectos y cuyos resultados positivos perduran hasta el presente.

La educación básica regular contaba con cuatro áreas de acción educativa: la de Orientación y Propedéutica (OBE); la de Actividades

no Cognoscitivas, que contribuiría con la adquisición de valores para el perfeccionamiento del ser humano; el área de Conocimientos, que buscaba dejar atrás errores como el verbalismo y el memorismo; y el área de Capacitación para el Trabajo, para procurar conocimientos técnicos y destrezas que desarrollaran la creatividad, buscando el «aprender haciendo».

En el área de Conocimientos, que procuraba impartir un currículo integral, se enmarcaba la línea de acción educativa de las ciencias histórico-sociales, que pasaremos a analizar a continuación.

2.2.1. Contenidos curriculares de las ciencias histórico-sociales en los primeros grados de educación básica regular

La modalidad de EBR se planteó objetivos que debían estar al servicio permanente de las transformaciones sociales y de la afirmación del hombre como ser histórico. Estos objetivos —que aparecen en el artículo 92 de la Ley General de Educación—, conforman los llamados objetivos-eje que diseñan el perfil del educando de esta modalidad y que nos presenta la estructura curricular de la educación básica regular. Estos son:

- Expresarse con espontaneidad y eficiencia en forma oral, gráfica, corporal, plástica y musical.
- Relacionarse afectiva y objetivamente con su realidad personal y ambiental, de modo que sus experiencias le proporcionen una información básica.
- Procesar la información recibida en su relación con la realidad, manejando técnicas e instrumentos que le permitan estimular su autoaprendizaje y desarrollar su pensamiento lógico, desde las operaciones más inmediatas hasta los niveles más altos de abstracción acorde con su edad.
- Comprometerse con la creación de la democracia social de participación plena, a través de un trabajo eficaz, creador y solidario,

que agilice los cambios estructurales necesarios para lograrlo. (Ministerio de Educación del Perú 1977: 12)

A partir de ello se formularon los objetivos para lo que se llamó las «líneas de acción educativa», que permitirían al educando no solo adquirir conocimientos y valores, sino también desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para formarse integralmente. Sin embargo, cada línea de acción acentuaba de diferente manera los objetivos para lograr estos aspectos de acuerdo con su propio carácter.

En las ciencias histórico-sociales existía un doble propósito: cognoscitivo y de orientación del educando. El contenido curricular de los conocimientos de esta línea enmarcó las otras líneas de acción educativa porque nuestra historia patria y las asignaturas paralelas —como Geografía, principalmente— articularon el currículo integral propuesto, dirigido a conseguir el desarrollo educativo del país en su conjunto y a lograr que los educandos se sintieran comprometidos con el cambio y con el esfuerzo por lograr una sociedad más justa.

La estructura curricular básica de las ciencias histórico-sociales, trabajada y desarrollada por docentes y especialistas, fue puesta a consideración del magisterio nacional de cada región, junto con las otras líneas de acción educativa, en los llamados cursos de reentrenamiento docente, a cargo de un equipo polivalente en el que había un especialista en ciencias histórico-sociales.

Después de analizado y discutido el planteamiento inicial, sobre todo en cuanto a objetivos, contenidos y a la mejor forma de ofrecerlo a los educandos de cada grado y lugar, se procedía a la elaboración de un currículo integrado en las llamadas unidades de experiencia o aprendizaje, con un tema motivador eje, de acuerdo con el cronograma estipulado en el calendario escolar.

Este reajuste local de la estructura curricular básica se llevó a cabo en varios escalones o instancias: zonal, nuclear y docente, en los mismos centros educativos, a fin de imprimir a las «unidades de experiencia»

el carácter peculiar de cada región, departamento o ciudad donde se aplicaría el currículo.

Después de la etapa presencial en los cursos de reentrenamiento los maestros recibían el asesoramiento específico en sus zonas y centros educativos durante la etapa de seguimiento. Allí evaluaban la programación curricular por trimestres, para hacer los reajustes necesarios y, sobre la base de la experiencia directa con los alumnos, elaborar la programación curricular siguiente.

La formación que se impartió en las ciencias histórico-sociales se orientó a promover en los educandos una relación con su medio social; esto es, su entorno familiar y local, para proyectarlo a la realidad nacional, buscando alcanzar los fines específicos antes mencionados.

Esta orientación permitiría a los estudiantes relacionarse con su realidad y adquirir conocimientos para mejorarla. Estaba encuadrada en valores humanistas, sociales y cristianos que los llevarían, gradualmente, al conocimiento de su realidad histórica; y buscaba desarrollar un pensamiento lógico y una actitud de compromiso responsable y libre para la construcción de una nueva y mejor sociedad, mediante un comportamiento solidario y creativo, orientado hacia el cambio estructural y el perfeccionamiento permanente del país, superando la dependencia y el subdesarrollo, en el contexto de los países del Tercer Mundo.

Estos objetivos y fines concretos se elaboraron para los cuatro primeros grados de educación básica regular, en los cuales se puso en marcha la reforma. Para entender mejor el enfoque metodológico empleado, consignamos a continuación lo estipulado en la estructura curricular de educación básica regular (primer ciclo):

- a) Para dosificar los contenidos se tendrá en cuenta la capacidad de abstracción de los educandos y su nivel de captación de las relaciones espacio-temporales necesaria para la comprensión del fenómeno histórico social.

La Historia del Perú y nuestra realidad nacional se consideran como el eje integrador de las Ciencias Histórico-Sociales, de tal manera que los elementos sociológicos, económicos, políticos, geográficos, antropológicos y psicológicos sirvan para enriquecer y complementar el conocimiento objetivo y la comprensión crítica de nuestro proceso histórico.

La Historia del Perú y la Historia Universal serán analizadas en su mutuo interactuar, para ubicar el devenir histórico nacional en su contexto universal y descubrir las relaciones e influencias entre los diversos pueblos del mundo. Este enfoque se hará enfatizando la Historia del Perú para descubrir nuestros auténticos valores nacionales, sin distorsionar ni fragmentar nuestra historia.

Se estudiará el papel fundamental desempeñado por el pueblo y por sus personalidades más representativas, ubicando las acciones de los individuos y de los grupos en relación con la estructura social como base de la historia.

En general, la figura de nuestros héroes y personalidades tanto en los momentos de crisis como en los de relativa calma social, será presentada en forma viva y cercana, como ejemplo para los educandos, con el fin de suscitar en ellos una sana emulación. Igualmente, se deberá valorizar y rescatar del anonimato las acciones heroicas de miembros de la comunidad local y nacional. (Ministerio de Educación del Perú 1977: 28-29)³

Para estudiar el proceso y devenir histórico se partirá de la experiencia inmediata.

Para el desarrollo del currículo de Ciencias Histórico-Sociales se considerarán diferentes formas de integración curricular, de acuerdo con el nivel de los educandos y las características pedagógicas de cada ciclo, manteniendo siempre como eje fundamental la Historia del Perú y nuestra realidad nacional.

³ Es importante este ítem porque da cabida tanto a la figura de los héroes que el marxismo satanizó o trató de ocultar, cuanto a las personalidades que destacan en el ámbito de la comunidad local.

El maestro ha de vincular los hechos históricos con problemas y realidades del presente. (1977: 28-29)

Quienes tuvieron la oportunidad de participar directamente en estas acciones de preparación y asesoramiento curricular de la primera etapa de la Reforma de la Educación consideran que el profesorado estuvo en su mayoría dispuesto a organizar y aplicar este nuevo sistema educativo en sus escalones de núcleos y colegios, despertándose en ellos la conciencia crítica, creativa y solidaria para realizar sus tareas pedagógicas y llevar a la práctica la reforma.⁴

2.2.2. Los programas adaptados para secundaria y su corta duración

El currículo integral en EBR equivalente a los cuatro primeros años de primaria del sistema anterior empezó a aplicarse nacionalmente en 1972, después del primer reentrenamiento docente realizado en enero y febrero de ese mismo año.

Inicialmente, el proceso de aplicación del nuevo sistema estuvo pensado para que se concluyera en un período de cinco años, después del cual se procedería a su generalización en todos los grados de EBR.

En el período de conversión del sistema antiguo al nuevo se contempló el caso de los alumnos que en ese momento cursaban su educación en los otros ciclos, a fin de que se fueran incluyendo en el nuevo sistema. Para ellos se crearon los llamados programas adaptados, con los que, al término de la universalización del nuevo sistema en el primer ciclo de EBR, se proseguiría con el mismo en los grados siguientes.

Se buscaba, además, implantar un calendario escolar diversificado nacional y nuclearmente. El inicio y la distribución de los temas debían

⁴ En el anexo IV se pueden ver los lineamientos generales de las ciencias histórico-sociales planteados en la estructura curricular de educación básica regular para el primer ciclo.

responder a las características peculiares de cada región, para que se distribuyeran con mayor libertad los contenidos curriculares, de acuerdo con las diferencias geográficas y climáticas.

A los profesores que aplicarían los programas adaptados en el segundo y tercer ciclo de EBR, correspondientes a los últimos años de primaria y los primeros de secundaria, se les proporcionó también capacitación y asesoramiento para que usaran las guías metodológicas correspondientes durante el período de conversión.

De 1974 a 1976 se dieron las directivas pertinentes para orientar la aplicación de los programas adaptados en la educación secundaria, de acuerdo con el plan a mediano plazo, también de alcance nacional. Los cursos se continuaron dictando separadamente, de manera que existieron el de Historia del Perú y del Mundo, con cuatro horas semanales, y el de Geografía, con tres horas.

De esta manera se planteaba el curso de Historia como el eje de las ciencias sociales, con una aproximación de ambas al tratamiento curricular del nuevo sistema, presentando un enfoque global del proceso histórico general, sin desconectar la historia patria de la universal. Sus objetivos más saltantes fueron:

1. Adquirir, a través del conocimiento y la comprensión de la historia, un profundo nacionalismo, que lleve a una mayor identificación con la patria y con el pueblo peruano.
2. Ubicar el proceso histórico del Perú dentro del devenir histórico universal.
3. Adquirir una visión del sentido del devenir histórico y de cómo puede ser estudiado científicamente.
4. Conocer la evolución histórica seguida por el hombre desde los primeros tiempos de su existencia sobre la tierra hasta la aparición de las culturas antiguas más notables y apreciar sus creaciones culturales más importantes. (Ministerio de Educación del Perú 1974: 67)

En la guía para el segundo año de secundaria se explicaban y fundamentaban los objetivos de ese curso añadiendo lo siguiente:

La aproximación al currículum de la Reforma que se trata de lograr en el Programa Adaptado de *Historia del Perú y del Mundo* para el segundo año de secundaria, se basa en la presentación global de temas fundamentales para el estudio y comprensión del devenir histórico peruano y mundial, entre los siglos XV y XVIII.

El valor formativo del estudio histórico se enriquece por la concepción de la Historia como eje de las Ciencias Sociales que se propone estudiar y comprender críticamente procesos sociales desarrollados en el tiempo, superando la tradicional enumeración de hechos, meramente engarzados por fechas, lugares y nombres. Así se superará la mera transmisión de contenidos y se afianzará y reafirmará en el educando la actitud objetiva y crítica frente al pasado y al contexto social actual. (Ministerio de Educación del Perú 1976: 35)

Al finalizar la relación desagregada de los temas propuestos se insertaba un anexo metodológico con orientaciones específicas, así como las normas de evaluación y la correspondiente bibliografía (véase el anexo III).

Con esa misma tónica se orientó el curso de Geografía durante esos años de programas adaptados para la secundaria, lo que consideramos de gran ayuda para que los profesores desarrollaran sus clases de manera adecuada y cumpliendo con la conversión progresiva al nuevo sistema.

Sin embargo, la crisis interna en el seno de las Fuerzas Armadas dio lugar al contragolpe institucional del general Francisco Morales Bermúdez y un grupo de militares el 29 de agosto de 1975. Ellos discrepaban de los cambios estructurales dirigidos por el general Velasco; a su entender, eran muy radicales y no estaban dando los resultados esperados para la mejora del país.

Esto, sumado a los problemas de carácter económico, impidió el normal desarrollo de la Reforma de la Educación, pues se mediatizaron

sus objetivos y su contenido durante la llamada segunda fase del Gobierno Revolucionario. Así pues, el proceso sufrió diversas modificaciones entre 1975 y 1980. A propósito de esto, Pezo Del Pino comenta que

La segunda fase de la Revolución Peruana, paulatinamente significó el desmontaje de todo lo positivo que iba alcanzando la Reforma de la Educación. La política educacional que le dio origen era distinta a la política que la orientaría desde 1975. Sobre todo desde 1977, cuando el general Eléspuru asume el rol de Ministro de Educación y adecua el proceso de Reforma a las características de la llamada segunda fase. Esta nueva política se fue acrecentando a través de un conjunto de modificaciones sustanciales que fueron deteniendo la marcha de la reforma. (Aquiye y otros 1966: 193)

A pesar de que se buscó que la Reforma de la Educación fuese uno de los cambios estructurales más significativos por su pretendida inspiración humanista, no pudo comprenderse sino como parte del conjunto integral de la realidad peruana y de los cambios estructurales que emprendió la revolución del general Velasco, en su búsqueda de un ser humano crítico y creativo que solidariamente trabajase para conseguir una nueva sociedad.

2.3. El regreso a lo tradicional

Los gobiernos posteriores a la reforma educativa de Velasco y a la segunda fase del general Morales Bermúdez continuaron con la labor de este último al desactivar el montaje de la reforma. El Ministerio de Educación volvió a propiciar lo tradicional, entendido como un regreso a lo que se daba antes de la reforma tanto en el aspecto didáctico como en el administrativo.

2.3.1. *El quinquenio de la educación: 1980-1985*

Al asumir por segunda vez el gobierno el arquitecto Fernando Belaunde Terry, el Perú volvía a la civilidad después de más de diez años de gobierno militar. Los ministros de Educación de este período se empeñaron en desaparecer los vestigios de la reforma y en readoptar el currículo y los métodos anteriores, aunque revestidos de un carácter democrático.

Los fundamentos del llamado «quinquenio de la educación» se dieron en la Ley de Educación 23384, que reemplazó a la 19326, postulando los objetivos básicos para alcanzar un alto nivel cultural, humanista y científico entre los educandos peruanos. Sin embargo, esta ley marcó una regresión en la formación filosófica y teórica lograda durante la reforma, que buscaba la participación plena en vez del desarrollo individual.

Las ciencias histórico-sociales —ya canceladas, como tal, en 1977— se volvieron a considerar durante el gobierno de Fernando Belaunde, pero por asignaturas. No obstante, muchos libros de la etapa anterior continuaron siendo utilizados por los profesores, sobre todo en el curso de Historia del Perú y del Mundo.

Mariela Fernández Dávila, quien realizó un profundo estudio analítico de los contenidos curriculares de las ciencias histórico-sociales durante este quinquenio, sostiene que

De estas dos concepciones ha surgido para el quinquenio 80-85 una especie de híbrido denominado *Programa Curricular*, que, manteniendo la división formal entre objetivos, contenidos y actividades, no conserva la intencionalidad de la visión anterior. Esta concepción se manejó durante la Reforma, pero en el último quinquenio, en términos generales, ha sido desestimada sin que se adopte otra alternativa. (1987: 5)

2.3.2. *Educación para la vida: propuesta del gobierno aprista*

La profunda crisis económico-social en que se encontraba el país en la década de 1980, acentuada por los actos de terrorismo, no pudo ser superada por el gobierno de Alan García, quien arribó al poder en elecciones democráticas después de casi sesenta años de espera del Partido Aprista.

Desde sus inicios, con su fundador Víctor Raúl Haya de la Torre, el APRA propició en sus planes políticos la enseñanza gratuita universal. En ello se empeñó el gobierno de Alan García durante el lapso en el que se le dio la oportunidad de gobernar; sin embargo, la concreción de este deseo resultó muy difícil a causa de la difícil situación económica que atravesaba el Perú.

Después de un aparente bienestar durante los dos primeros años, la caja fiscal sufrió los embates de una inflación y devaluación progresiva que repercutió en el acrecentamiento de la pobreza popular, lo que a su vez llevó al analfabetismo y a la deserción escolar, así como al aumento de la delincuencia y el desorden.

La educación continuó perdiendo calidad, sobre todo, en lo relacionado con el magisterio, cuyo deterioro ya se había iniciado durante el quinquenio de Belaunde a partir de sucesivas huelgas y reclamos.

A pesar de los esfuerzos de los ministros de Educación Gróver Pango y Mercedes Cabanillas por sentar las bases educativas para la construcción de una república de trabajadores manuales e intelectuales, el documento «La educación para la vida» no se concretó en ningún dispositivo legal. El Proyecto Educativo Nacional de noviembre de 1986 fue otro intento de hacer realidad las aspiraciones educativas apristas, pero, igualmente, se quedó en el papel.

Los programas curriculares del gobierno de Alan García hicieron una mezcla entre lo que quedaba de la época anterior y lo que se quería implantar. El gobierno aprista volvió parcialmente a la reforma, tanto en lo referente a la globalización de las ciencias sociales como en la importancia que se le dio a la educación para el trabajo.

La reducción del poder adquisitivo acentuó la precaria situación económica de los docentes. Pese al incremento de los haberes, el magisterio fue afectado por el abandono de muchos profesores calificados y por el incremento de maestros no titulados, así como por el ausentismo y la desmoralización.

En cuanto a lo académico, se volvió al régimen de la semestralización y se aumentaron horas de clase, incluso en los días sábados. Sin embargo, desapareció totalmente la enseñanza del curso de Ciencias Histórico-Sociales como unidad y se continuó con las tradicionales asignaturas independientes: Historia del Perú tuvo cuatro horas de clase semanales; Historia Universal, dos horas y solo en tercero y cuarto de secundaria; Geografía, dos horas; y Educación Cívica continuó con una hora.

José Ugaz transcribe algunos puntos del mensaje de la ministra Cabanillas, al iniciarse el año escolar de 1988:

Estamos validando una nueva estructura curricular flexible y valorativa, en espacios educativos seleccionados que representan el 8% del universo de alumnos en el 1.º y 2.º grados de educación primaria y 1.º de secundaria [...] este nuevo currículo permite al docente incorporar contenidos que surgen de la realidad geográfica, histórica y cultural, económica y social con la participación de todos los agentes educativos. (Ugaz y otros 1996: 207)

Este loable propósito de la ministra Cabanillas no pudo concretarse; entre otras razones, porque gran parte del magisterio de esos años no estaba capacitado para llevar a cabo una acertada labor didáctica, pues carecía de título profesional.

Historia, ciencias sociales y ciudadanía en la década de 1990

3.1. La Modernización Educativa del presidente Alberto Fujimori

Si sostenemos que con el transcurrir del tiempo las sociedades se modernizan, y si entendemos esta modernización como crecimiento y desarrollo en todos los aspectos, principalmente en lo científico y lo tecnológico, debemos observar en qué medida esto alcanza al plano de la educación. Esto nos permitirá entender por qué el período 1990-2000 se conoció como la década de la Modernización Educativa y evaluar si se logró un cambio en este terreno.

Modernizar la educación no implica solamente cambiar unos programas curriculares por otros, que de esto el Perú ya conoce mucho. Tampoco se trata únicamente de multiplicar los locales escolares en el territorio nacional. Para obtener un cambio en la educación debemos recordar lo que nos decía Paulo Freire hace ya más de tres décadas, refiriéndose a los países latinoamericanos: «la educación verdadera es praxis»; esto es, reflexión del ser humano sobre el mundo para poder transformarlo. En sus propias palabras,

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo,

el de la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire 1970: 53)

Hacia esto debe tender todo intento de cambio, sin quedarnos en una «modernización» de términos o en la imitación de tecnologías extranjeras que no responden a la peculiar configuración pluricultural de nuestro país. En este sentido, es interesante lo que afirma Juan Rivera Palomino:

En la concepción neoliberal de la educación subyace una concepción tecnocrática que sostiene que los problemas educativos del país se solucionan con la introducción mágica de la tecnología instruccional sistémica y ahora con la tecnología constructivista. Se piensa erróneamente que la naturaleza de los problemas educativos es de carácter técnico —de tipo curricular, metodológico, evaluativo— y no de tipo económico, social, cultural y político. (2001: 29)

La Modernización Educativa, que ciertamente significó algunos aportes, propuso una reforma en el contexto neoliberal del período 1990-2000. Se desarrolló en dos fases, correspondientes a sendos períodos presidenciales del ingeniero Alberto Fujimori, cada una con características definidas que serán materia de lo que sigue del presente capítulo.

3.1.1. Marco sociopolítico y económico

Al asumir el poder en 1990, el hasta entonces prácticamente desconocido ingeniero Alberto Fujimori, encontró al Perú sumido en una crisis económica y social que venía de años anteriores, incrementada por la acción del terrorismo, que sembró caos y desolación sobre todo en las poblaciones rurales.

Desde el comienzo, la política económica de *shock* de Alberto Fujimori tuvo como consecuencia una mayor pauperización de las clases media y

baja, que ya venían soportando el peso de las dificultades de la década anterior.

Hito crucial durante este primer gobierno fue la disolución del Congreso de la República el 5 de abril de 1992, lo que dio inicio a una dictadura que se prolongaría durante casi diez años. Esto trajo como consecuencia que se convocara y eligiera un Congreso Constituyente con el encargo de elaborar una nueva Carta Magna, que se promulgó a fines de 1993. Esta Constitución estableció el parlamento unicameral y autorizó la reelección inmediata del presidente de la república, por una sola vez (artículo 112). La continuación de la dictadura se aseguró luego de que en 1996 el Congreso promulgara la llamada ley de interpretación auténtica, que dictaminó que el mencionado artículo no era aplicable para «períodos presidenciales iniciados antes de la vigencia de la Constitución».

Mientras tanto, en el primer período de Alberto Fujimori se inició una lucha frontal contra el terrorismo. Sin embargo, para vencerlo, continuaron cometiéndose las arbitrariedades corrientes desde los gobiernos anteriores contra pueblos asolados, que sufrieron a menudo el doble embate del terror y de la milicia. Esta última, con el pretexto de liberar al país del flagelo del terrorismo, extremó su autoridad, cometió abusos y causó un considerable número de muertes. En verdad, esto se empieza a conocer a plenitud recién ahora y se comienza a tomar conciencia de lo verdaderamente ocurrido.

En el plano de la globalización, Fujimori trató de seguir la corriente neoliberal del momento. Esto marcó un continuismo político y económico-social, que, en cierto modo, había iniciado el presidente Belaunde durante su segundo gobierno. Fujimori no alentó la búsqueda de una identidad propia que sacara al Perú de la tradicional imitación de lo extranjero y de la dominación del capitalismo internacional; por el contrario, enmarcó al país en un nuevo imperialismo económico y cultural que desconoció las verdaderas necesidades, intereses y objetivos de nuestra sociedad.

El Perú, a semejanza de otros países latinoamericanos, se sumergió en un neoliberalismo globalizante. Pronto debió asumir las consecuencias económicas y sociales de este proceso —como el desempleo masivo y el aumento de la pobreza—, causadas por su énfasis en el individualismo, la competitividad, el mercantilismo y el consumismo, a la vez que se acrecentaba la inseguridad, la desconfianza, la incomunicación, la imitación y la consiguiente dependencia y alienación. A propósito de esta etapa, el profesor Juan Rivera Palomino comenta:

En este período se intenta una vez más modernizar a América Latina y al Perú desde adentro, aplicando el modelo de sustitución de importaciones. Sin embargo, este modelo privilegió el desarrollo industrial dejando de lado una vez más la transformación de la estructura agraria defendiendo los intereses de los industriales y latifundistas. El resultado económico, social y político una vez más fue la frustración de América Latina y el Perú, de encontrarse consigo mismo y definir su identidad cancelando el tipo de dependencia que mantenía con respecto a las metrópolis. El problema de fondo que reflejan estos procesos de modernización es que no surgieron de las necesidades, intereses y objetivos políticos internos de los países de América Latina. (2001: 14)

3.1.2. Hacia una nueva política educativa

Durante su primer gobierno, Alberto Fujimori prometió la reorganización del país, partiendo de un «trabajo honesto». En el campo de la educación, sin embargo, hubo tanteos e indefiniciones que se concretaron en decretos leyes que debieron ser derogados al poco tiempo de su dación debido a su ineficacia y poca aceptación.

El Decreto Ley 25762, expedido en 1992, constituyó la Ley Orgánica de la Educación. Como en la nueva Carta Magna, en ella se establecieron pautas para la nueva orientación del sistema educativo.

El diagnóstico sobre la educación realizado en 1993 concluyó afirmando que su calidad se encontraba en el 35% de su nivel; en consecuencia, el gobierno se abocaría a optimizar la gestión educativa. Esto

empezó en 1994, con la puesta en marcha del Plan de Mejoramiento de la Calidad Educativa. Se planteó la capacitación magisterial y se aprobó una reorganización administrativa y de funciones del Ministerio de Educación que dividió su gestión en dos áreas o viceministerios: el Institucional y el Pedagógico.

La reforma de la educación, de corte neoliberal, enmarcada en el constructivismo pedagógico, seguiría las pautas de las políticas educativas aplicadas poco tiempo atrás en otros países latinoamericanos. Se consultaron también planes y esquemas curriculares de España y Francia. Esta reforma se comenzó a ejecutar prácticamente durante el segundo gobierno de Alberto Fujimori. El ministro de Educación —y presidente del Consejo de Ministros—, Dante Córdova, expuso ante el Congreso la política general que se aplicaría hasta el año 2000. El plan, denominado «Desafío del Futuro», se basaba en cinco aspectos:

- a) Educación ética para buscar la formación de valores
- b) Educación para el desarrollo humano
- c) Educación para el trabajo
- d) Educación para todos
- e) Educación concordante con la realidad

Para concretar estos planteamientos se propusieron acciones de política educacional como el mejoramiento de los centros de formación magisterial. Se elaboró un Programa Nacional de Capacitación Docente para dar a conocer la renovación del «currículo modernizado», que se decía integral, eficiente, pertinente y coherente con el mundo del trabajo y la producción. Con este fin se adecuarían a cada región los textos y materiales educativos y se entregaría progresivamente material científico y tecnológico de punta. En ese contexto, se daría prioridad a los niños de los primeros grados. Sin embargo, la educación inicial ya no figuró como obligatoria ni como punto de partida del proceso educativo.

Para completar la reorganización del Ministerio de Educación, de modo que recobrara su papel conductor, se mejorarían los aspectos

directivos y docentes de la gestión de los centros educativos estatales. Se sugirió, entonces, la elaboración de los llamados proyectos institucionales para coordinar y planificar las acciones de los protagonistas del cambio. Asimismo, se continuaría con la construcción y modernización de los locales escolares para su posterior equipamiento, iniciado durante el primer gobierno de Fujimori.

Si bien el plan inicial de la política educativa de Fujimori —llamado Plan de Emergencia— se caracterizó por sus múltiples tanteos y desaciertos, tales como la pretendida transferencia de los centros educativos a las municipalidades y la reducción del personal docente, en el segundo gobierno los ministros de turno se abocaron a la modernización curricular. Esta se inició con la implantación, en distintos lugares del país, de centros piloto que desarrollarían experimentalmente los lineamientos de la reforma de la educación mediante el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad). A propósito de este lapso, Gerardo Ayzanoa del Carpio dice que en el decenio de 1990 «[...] el foco principal del esfuerzo educacional se centró en el mejoramiento de los aspectos cualitativos relacionados con la reforma de los currículos, la capacitación docente, la elaboración de mejores materiales educativos, la construcción y equipamiento de locales escolares y la modernización de la gestión educacional» (1999: 53).

3.2. Plan del sector educación para la década de 1990

3.2.1. *Breve recuento*

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la primera experiencia de planificación educativa en el Perú se dio en la década de 1950, cuando el 13 de enero de ese año el presidente Manuel A. Odría y el ministro de Educación, Juan Mendoza Rodríguez, expidieron el decreto supremo que aprobó el Plan Nacional de Educación, en cuya elaboración contaron con el valioso asesoramiento de varias personalidades, entre ellas Víctor Andrés Belaunde, en ese entonces vicerrector de la Pontificia

Universidad Católica del Perú. Las bases de este plan postulaban una educación integral y el ambicioso proyecto de las grandes unidades escolares, cuya infraestructura perdura hasta hoy.

Este esfuerzo marcó una diferencia con el período anterior porque dio inicio a una gestión educativa organizada. Cabe resaltar, además, que esto ocurrió mucho antes de que comenzara la planificación educativa en América Latina, concretada a partir de 1967 con motivo de la Reunión Interamericana de Presidentes en Punta del Este, Uruguay.

Este Plan Nacional de Educación, como ya dijimos, era financiado por el Fondo Nacional de Educación, creado con impuestos que no gravaban el costo de vida, lo que permitió la aplicación no solo de un programa de construcciones escolares, sino también el correspondiente equipamiento de bibliotecas, laboratorios y gabinetes.

De acuerdo con el balance de Gerardo Ayzanoa,

Durante el período del presidente Prado, 1956-62, si bien no se formuló un plan de desarrollo educativo, durante la gestión ministerial del doctor Jorge Basadre se levantó el Inventario de la Realidad Educativa Nacional, que constituyó un diagnóstico de los niveles educativos de primaria, secundaria común y técnica y de educación normal como se llamaba entonces.

Otro programa importante que exigió un serio esfuerzo de planificación fue la Reforma de la Educación Secundaria bajo la dirección del doctor Carlos Salazar Romero. El currículo de este nivel educativo fue simplificado con la reducción de asignaturas irrelevantes y enriquecido con la implantación de la Tutoría y Orientación del Educando, destinada a fortalecer la formación personal, social y vocacional del adolescente. (1999: 112)

Mediante el Decreto Ley 14220, la Junta Militar de 1962 creó el Sistema Nacional de Planificación para organizar el apoyo técnico, poniendo como órgano central al Instituto Nacional de Planificación. En el período 1963-1968 fue seguido por el Plan de Desarrollo Educativo formulado por el ministro Francisco Miró Quesada Cantuarias, y

por el Plan Sectorial de Educación —elaborado con la dirección del ministro Carlos Cueto Fernandini—, que constituyó una parte importante del plan global del gobierno de Belaunde. Cabe resaltar que en este plan se utilizó por primera vez el concepto de «educación básica», con nueve grados escolares, que buscaba calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia.

Finalmente, en el período 1968-1975, durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, hubo una experiencia relevante en materia de planificación educativa, que representó un esfuerzo innovador en América Latina: el proceso de la Reforma de la Educación que ya analizamos.

3.2.2. La década de 1990

Entrando de lleno a la década de 1990, la política educativa del gobierno del presidente Alberto Fujimori —objeto del presente capítulo— se enmarca, según afirma Gerardo Ayzanoa, en

[...] una *concepción culturalista de la educación* que se fundamenta en la aplicación de cinco principios relacionados con:

- La inspiración y la práctica de los valores que promuevan una sociedad solidaria y justa en la que se respete la vida y la libertad;
- Una orientación hacia el desarrollo humano, que incluya el desenvolvimiento integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos que faciliten un desempeño eficiente al educando;
- La preparación para la vida del trabajo, incentivando el desarrollo de capacidades laborales que le permitan participar en el trabajo productivo.
- La oferta de un servicio educativo de calidad para toda la población.
- Una visión intercultural que promueva el diálogo y la integración de las diversas etnias y grupos culturales del país. (1999: 120)

3.2.3. La comisión del Proyecto Educativo y la elaboración de un nuevo diseño curricular

En el decenio de 1990 el esfuerzo del Ministerio de Educación se centró principalmente en mejorar los aspectos cualitativos de la enseñanza: reforma de currículos, capacitación docente, elaboración de materiales educativos, construcción y equipamiento de locales escolares, y modernización de la gestión educacional.

El Proyecto Nacional que involucraba el proceso educativo debía tener en cuenta la problemática existente hasta entonces; esto es, una persistencia de lo tradicional en el aspecto técnico-pedagógico, manifestada, por ejemplo, en el carácter memorístico de las numerosas asignaturas de la educación básica, que no desarrollaban la creatividad ni los sentimientos de solidaridad; asimismo, la baja calidad de una educación desconectada de los objetivos socioeconómicos del país. Porque, como subraya Rosa Elena Fajardo, «Una educación que no permite el desarrollo pleno de aptitudes, habilidades, capacidades y potencialidades del educando, no está haciendo posible una efectiva incorporación de este al esfuerzo de construir un nuevo orden social». (1999: 26)

La propuesta de una nueva estructura del sistema educativo, de acuerdo con los cambios y las tendencias del mundo actual, y con la política general del gobierno de Alberto Fujimori, aspiraba a brindar una educación de alto nivel con una doble misión: primero, promover el desarrollo de la persona mediante una formación integral y permanente; y segundo, mejorar la calidad de vida de los peruanos, generando las condiciones para el desarrollo social. En este contexto, los profesores Rosa Elena Fajardo y Emilio Luque señalan que

La herramienta principal que permitirá llevar a cabo dicha misión será la existencia de un Sistema Educativo que verdaderamente brinde una formación integral y permanente orientada a desarrollar equitativamente las capacidades individuales de todos. La base de esta formación estará

fundada en la cultura de valores que los peruanos debemos poseer, que respete la identidad individual y colectiva de nuestros ciudadanos y favorezca el desarrollo de las capacidades que nos permitan comprender y actuar sobre el entorno. (1999: 90)

Teniendo en cuenta esta propuesta, el área de Ciencias Sociales se constituyó en el motor principal de la nueva estructura curricular, puesto que apuntaba a la formación del ciudadano dentro de una cultura de paz y mediante la adquisición de valores. Esta área, como las otras ocho que conformaban la nueva estructura, debía darse a lo largo de una educación básica de seis grados de primaria y cuatro de secundaria, a los que seguirían dos años de un bachillerato diversificado humanístico o tecnológico.

Paralelamente a la implementación de esta nueva estructura curricular se proyectó el Plan de Capacitación Docente (PLANCAD), con el fin de que los profesores recibieran el asesoramiento necesario para la aplicación del nuevo sistema en las diferentes áreas, y para el manejo de las competencias y del sistema de evaluación. En el *Manual para docentes de educación secundaria* se lee: «El Plancad es la estrategia principal de capacitación del Ministerio de Educación, mientras se organiza el Sistema Nacional de Capacitación docente. Tiene como propósito brindar a los maestros la oportunidad de participar en procesos de capacitación anuales para contribuir a mejorar la calidad de su trabajo técnico-pedagógico, en el marco de un nuevo enfoque» (Ministerio de Educación del Perú 1999: 85).

Se inició también una capacitación a los directores de centros educativos, para exponerles su papel dentro de la gestión educativa y orientarlos en la elaboración de proyectos institucionales. Ambas acciones se iniciaron en 1995 en primaria y a partir de 1997 en secundaria (debían durar hasta el 2001). Su objetivo general fue

Mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes de educación secundaria, como resultado de su capacitación inicial, diversificada y regionalizada, en relación con la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que generen las condiciones

necesarias para la utilización óptima del tiempo, la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, la aplicación de estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de evaluación diferencial, teniendo en cuenta sus necesidades y sus diferentes ritmos de aprendizaje, sobre la base del Nuevo Enfoque Pedagógico, establecido en la política educativa del Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación del Perú 1999: 87)

Estas capacitaciones estuvieron a cargo de los llamados entes ejecutores, que según la región podían ser universidades o institutos superiores, responsables de dirigir, organizar y ejecutar las acciones con los profesores. Estas se desarrollaron en dos etapas: una presencial en los meses de vacaciones y otra de acompañamiento permanente durante el año escolar.

Como la estrategia de aplicación preveía su implementación progresiva, el PLANCAD se inició solo en los llamados colegios piloto, seleccionados en diversos lugares de la república.¹

3.2.4. El área de Estudios Sociales y Ciudadanía y su aplicación en los colegios piloto²

El nuevo Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (adolescentes), que con carácter experimental ha venido aplicándose en el ámbito nacional desde 1997 en los colegios piloto, fue publicado en *El Peruano* del 29 de enero del 2001, en forma completa y detallada en cuanto a su marco teórico, aclarando todo lo referente a lo conceptual, situacional, curricular y operativo.

¹ En el año 2001, por Resolución Directoral 0692-2001-ED, existían 415 centros piloto en todo el Perú.

² Aunque en rigor no correspondan a la época del estudio, en este acápite se comentan medidas aplicadas los primeros años de la década del 2000 por considerar que tienen una directa conexión con lo examinado.

Esta base teórica, indispensable para delimitar los nuevos alcances de la propuesta (dar una educación de calidad centrada equilibradamente en el aprendizaje y la enseñanza), se basa en las competencias, los ejes curriculares y los contenidos transversales de la nueva concepción educativa.

Con los profesores capacitados en las respectivas orientaciones metodológicas y evaluativas, se intentó desarrollar esta nueva estructura curricular que comprende nueve áreas: Comunicación; Matemática; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Estudios Sociales y Ciudadanía; Gestión de Procesos Productivos y Empresariales; Educación Física; Educación Religiosa; Idioma extranjero; y Educación Artística, las cuales hacen un total de 35 horas de clase semanales, a las que se agregaba la hora de tutoría.

El área de Estudios Sociales y Ciudadanía se fundamenta en su gran importancia formativa para lograr que:

Cada adolescente peruano sea capaz de desenvolverse como PERSONA en la sociedad, en el ESPACIO y en el TIEMPO que le toca vivir. En este sentido, el área busca lograr una formación de ciudadanos y ciudadanas, que participen con capacidad de dar respuestas a las múltiples situaciones que plantea la vida en sociedad, afirmando su sentido de pertenencia al Perú y su comprensión del mundo actual. (Ministerio de Educación del Perú 2001a: 44)

Teniendo en cuenta este fundamento, el área se organizó en tres componentes: persona y sociedad, espacio y sociedad, e historia y sociedad, lo que supuso el énfasis en el manejo de los análisis histórico, geográfico, económico y social, para plantearse el conocimiento y la práctica de derechos y responsabilidades, y el ejercicio de habilidades y valores que permitan al estudiante conocerse a sí mismo y a los demás en un contexto solidario que afirme su ciudadanía peruana y su comprensión del mundo actual, sabiendo responder a las múltiples y cambiantes situaciones que plantea la vida.

Con el objeto de efectivizar estos planteamientos en el campo metodológico se propusieron pautas curriculares para que los profesores supieran manejar y relacionar materias como Historia, Geografía, Educación Cívica, Psicología, Economía Política y otras, en cada una de sus unidades o temas centrales de aprendizaje propuestos en determinada región o centro educativo. Se debían tomar en cuenta los contenidos de las competencias no solo en cuanto a lo conceptual (saber), sino vertebrándolo con lo procedimental (saber hacer) y lo actitudinal (ser) (véase el anexo VI).

Por otra parte, se intentó poner énfasis en el aspecto de la ciudadanía, específicamente en la educación ciudadana, componente fundamental en una propuesta educativa que pretendía rescatar los valores sociales perdidos en los más de diez años vividos en un contexto de violencia y corrupción, que constituyeron un obstáculo en la formación de los estudiantes para el proceso de adquisición de valores y de establecimiento de una cultura de paz que anhela dar aportes creativos y conscientes para la construcción de un país mejor.

Los ejes curriculares que articularían el gran reto de construir un nuevo Perú son: identidad personal, social y cultural, por un lado, y conciencia democrática y ciudadana, por otro lado, unidos a una cultura de innovación productiva que enlazaría la educación al resto del Proyecto Nacional. En la estructura curricular básica se lee:

El área de Estudios Sociales y Ciudadanía debe ser un espacio de enseñanza y aprendizaje que posibilite el logro de la competencia general del área, la que se presenta en el siguiente enunciado: Asume su identidad personal y social, analiza y comprende los procesos históricos y toma posición frente a las posibilidades que su localidad, región, el Perú, América Latina y el mundo le brindan para construir la democracia y el desarrollo humano y propone su proyecto de vida y de país. (Ministerio de Educación del Perú 2001a: 44)

3.2.5. *Algunas validaciones de la experiencia educativa*

Para hacer un balance de las acciones educativas realizadas durante el gobierno del ingeniero Alberto Fujimori es necesario reconocer lo positivo y lo negativo que hubo en ellas, de modo que se pueda rescatar lo valioso y enmendar los errores pensando en futuros proyectos y propuestas educativas con estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación en el Perú.

Según Patricia Arregui,

Durante el último decenio del siglo XX, continuando tendencias ya instauradas durante los años 80, en el Perú se avanzó significativamente hacia la universalización del acceso al sistema educativo formal. La idea de la Educación Básica como derecho ciudadano fundamental se ha consolidado y se han fortalecido tanto el compromiso como la efectividad de la acción de las familias, la sociedad y el estado para garantizar y realizar ese derecho. (2000: 7)

Frente a esta opinión optimista sobre la década pasada, existen otras muchas que encuentran que no se cumplieron las propuestas iniciales, tanto en el aspecto curricular como en la capacitación docente o en el apoyo económico al equipamiento escolar ofrecido.

El PLANCAD, iniciado con gran entusiasmo en el nivel secundario en 1997, fue decayendo progresivamente sobre todo desde el año 2000. Debemos anotar que los nuevos términos y modalidades empleados para la estrategia propuesta por el Ministerio de Educación no fueron del todo comprendidos y aceptados por los profesores de los colegios piloto, quienes manifestaban su extrañeza y desazón por la limitada capacitación presencial de los entes ejecutores, que en muchos casos fueron reduciendo su asesoramiento. Esto hizo que muchos docentes volvieran a su estilo de planificación anterior u optaran por una mixtura de ambos.

En el caso concreto del área de Ciencias Sociales, el comentario general de los docentes fue la incomprensión metodológica para relacionar

asignaturas o manejar competencias en la elaboración de las unidades de aprendizaje. Se limitaban, por ello, a incorporar los componentes persona, historia y espacio, en orden correlativo, muchas veces sin coordinarlos con el tema ciudadanía, uno de los objetivos principales para lograr la formación solidaria y patriótica de los estudiantes.

Respecto a esto último sería necesario preguntarnos cómo se entendió —o cómo entendemos— la *ciudadanía* y cómo imparten los maestros *la* educación ciudadana —tema en el que se ha insistido mucho en el área de Ciencias Sociales—, para confrontarlo con el resultado; esto es, cómo se comportan los alumnos cuando traspasan el umbral de la escuela y si realmente adquirieron un compromiso con su realidad.

Otro problema ha sido la notoria baja de calidad del magisterio. La falta de alicientes culturales y económicos ha originado el desinterés por la aplicación de nuevas propuestas. Esto, añadido a la situación socioeconómica de los alumnos y al incumplimiento en la entrega de los materiales ofrecidos a los colegios piloto, impidió una mejor y más efectiva enseñanza.

Sin embargo, a pesar de estas incongruencias que hacen que persista el régimen de enseñanza anterior, se ha encontrado que los docentes acogieron la propuesta inicial con entusiasmo, esperanzados en mejorar la educación. Aun en lugares apartados del país, el maestro que lo es por vocación sabe orientar su enseñanza buscando la formación positiva de sus alumnos, usando su creatividad y su interés personal para instruirse por su cuenta en las nuevas técnicas y ponerlas en práctica.

Sabemos que, a pesar de que la comisión encargada de la Reforma Educativa de la Secundaria en el Ministerio de Educación (UDCREES) pretendió continuar con el trabajo metodológico propuesto, este fue progresivamente detenido, lo que se reafirmó con las propias palabras de Fujimori, quien en su discurso del 28 de julio del 2000 dijo claramente que «En Educación la discusión ha terminado [...]» y que la

inversión se orientaría ahora «[...] a la construcción de nuevos colegios y a poner una computadora en cada centro educativo».³

A esto se sumó el cambio del personal en el Ministerio de Educación al iniciar la dictadura su tercer período presidencial, lo que causó una crítica situación para la continuidad de lo ya trabajado. Tal como afirma un consultor del Ministerio de Educación basándose en su experiencia y participación en estas acciones,

El PLANCAD extendió el trabajo sobre metodología activa a los docentes de secundaria, alcanzando a cubrir a un porcentaje importante del profesorado. La Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria (UDCREES), dirigida en ese entonces por la señora Luz Chung, desarrolló un documento curricular que podía considerarse un buen material de base para la discusión nacional de lo que debía ser el currículo de Secundaria. El componente relativo a círculos de calidad, en cambio, nunca encontró la brújula y finalmente se paralizó. Pero, bajo la denominación de *modernización y mejoramiento*, se había echado a andar una Reforma Educativa.

Ahondando un poco en las características de la nueva propuesta curricular de la Secundaria se puede encontrar en el documento un centro de gravedad conformado por los conceptos de competencia y de aprendizaje significativo y un mayor nivel de integración del trabajo con los alumnos, estableciendo ejes (identidad personal, social y cultural; conciencia democrática y ciudadana; cultura innovadora y productiva) y delimitando áreas curriculares en lugar de asignaturas. (Twanama 2000: 40)

Finalizaré el presente análisis de la década de 1990 —época de esperanzas y desconciertos, de búsqueda y de escollos, de ánimo, frustración y paradojas increíbles— con una cita de Francisco Basili

³ La reforma se desnaturalizó al intentar introducir adelantos tecnológicos que debían ser un efecto de la reforma en su etapa final y no aplicarlos antes de haber conseguido los logros iniciales de la capacitación del magisterio. Véase: «Discurso del Presidente Alberto Fujimori el 28 de julio del 2000». Diario oficial *El Peruano*, 29 de julio de 2000.

Domínguez, oficial de UNICEF, respecto a la situación mundial en la que el Perú que también estuvo inmerso: «La década ha sido testigo de importantes esfuerzos y logros admirables, pero también de la desatención de grupos y zonas, del fracaso de algunos planes y proyectos y de la significativa disminución de la cooperación internacional, a pesar de que se aceleró la concentración de riqueza en las regiones más ricas [...]» (Basili 2000).

CAPÍTULO IV

Un aporte a la enseñanza de Historia del Perú

4.1. Análisis comparativo-explicativo de los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú

Si etimológicamente la voz latina *curriculum* significa 'vida', 'trayectoria', 'experiencia', podríamos definir el término 'currículo' como la experiencia de vida adquirida por alguien con secuencialidad y continuidad.

Muchas son las acepciones que de este término se formularon durante el siglo XX, pero la mayoría de los autores que han explorado el origen y la evolución de este campo científico consideran a Bobbit (1918) como el padre del currículo.

Stenhouse (1975) y Tanner y Tanner (1980) nos brindan más de veinte definiciones de este concepto y de su relación fundamental con el proceso de la enseñanza-aprendizaje, en cuyo desarrollo interviene no solo la escuela sino la comunidad toda.

El Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), planteó al respecto, en 1972, la siguiente definición: «El currículo es un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto; que han sido previstas con el fin de dinamizar su propio desarrollo integral, como persona y como sociedad organizada» (Pizano 2001: 43).

Si bien la estructura curricular básica es formulada generalmente por la entidad superior respectiva —en nuestro caso, el Ministerio de Educación—, el profesor o el equipo docente confecciona el diseño curricular básico para su propia aula y grupo de estudiantes respondiendo a las preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Estas interrogantes conforman la dialéctica permanente referida a las exigencias y orientaciones de los contenidos del currículo. El diseño curricular supone traducir estos principios en prescripciones educativas con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la enseñanza.

César Coll, al justificar su propuesta de marco curricular, considera el currículo como «El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución» (1986: 14). Miguel Zabalza concuerda al decir que el currículum es «El conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año» (1991: 14).

Los diseños curriculares de ciencias sociales para la enseñanza en secundaria constituyen el marco general que estructura esta área. Son propuestas flexibles que contemplan distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con sus respectivos componentes y orientaciones didácticas.

Comenta Xavier Hernández Cardona:

En general los currículos parten de una voluntad diversificadora; las ciencias sociales se entienden en un sentido amplio. Historia, geografía, economía, sociología y antropología son las ciencias que, a menudo, se citan explícitamente aunque sin concretar o imponer posibles articulaciones para un planteamiento interdisciplinar o disciplinar. Se otorga un papel estructurante a la geografía y la historia, y se propone que las aportaciones de otras ciencias se incorporen parcialmente a su discurso.

Lo que sí se explicita, en cualquier caso, es la voluntad de dotar al alumnado de una información conceptual, un bagaje metodológico y un marco de valores que guíe sus acciones. (2002: 13)

En el caso del curso de Historia del Perú, hoy inmerso en las ciencias sociales y objeto del presente trabajo, los contenidos curriculares pertinentes a cada década estudiada se han ido modificando en función de los cambios estructurales del país, de la política de cada época, y del desarrollo y los avances de la tecnología.

En el último capítulo de esta investigación intentaré analizar y explicar comparativamente los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú propuestos y ejecutados durante la segunda mitad del siglo XX, observando en qué medida han respondido a la búsqueda de nuestra identidad como peruanos, y con qué calidad pedagógica y científica se ha efectuado su enseñanza.

Esta investigación nos llevará, finalmente, a descubrir la eficacia y eficiencia de las propuestas planteadas en cada caso y a dar sugerencias en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú, tomando como ejemplo no solo la experiencia personal, sino también la de otros profesores del país.

4.1.1. Aplicación de los contenidos curriculares en los colegios secundarios nacionales y particulares

En el Perú, la educación de la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por continuas reformas en su estructura curricular, de acuerdo con la política del gobierno de turno y obedeciendo a las instrucciones del Ministerio de Educación, organismo que dictaba las normas pertinentes, casi sin tener en cuenta la opinión de los profesores de base y la diversificación regional.

A partir de 1950 los colegios nacionales y las grandes unidades escolares debieron acatar los contenidos curriculares que una comisión ministerial elaboraba y distribuía en todo el país. Ya hemos visto que

durante el gobierno de Odría, el general Mendoza convocó a un concurso para elegir un texto único basado en el programa oficial de enseñanza del curso de Historia del Perú. A pesar de que su autor, Gustavo Pons Muzo, dio importancia a la parte formativa del alumno tomando en cuenta su edad cronológica y su desarrollo psicológico, los contenidos curriculares de los cursos de Historia del Perú fueron impartidos con un sentido enciclopedista, recargando el número de conocimientos, nombres y fechas que los alumnos debían memorizar y repetir.

Sin embargo, Pons Muzo aclaraba en el prefacio de sus textos lo siguiente:

Según las directivas oficiales, «los nuevos programas pueden ofrecer la apariencia de un mayor detallismo o ampliación de materias, pero el profesor deberá tener en cuenta que no se trata de nuevas proposiciones que deben ser explicadas con un carácter exhaustivo, sino que, dentro del espíritu general de cada proposición, se trata únicamente de marcar una orientación, para que, con las naturales limitaciones impuestas por la edad de los alumnos y el horario de clase, se aborden los temas que en cada una de ellas se enumera, prescindiendo de toda erudición y acumulación innecesaria de detalles». Es de acuerdo con este criterio que se ha desarrollado el presente texto. Se ha seguido el programa oficial como orientación al desarrollo del curso y los puntos que él señala han sido desarrollados de acuerdo con su importancia dentro del proceso de nuestra historia y la capacidad mental de los alumnos. (1952: IV)

Estos contenidos curriculares se mantuvieron durante la década de 1960, aunque poco a poco se fue desbloqueando la publicación de textos para que maestros y alumnos contarán con una mayor diversidad bibliográfica. Tener en cuenta las opiniones y sugerencias de nuevos autores, en su mayoría profesores de secundaria, permitió a los estudiantes elaborar trabajos más críticos. Sin embargo, en esa época no se propició una enseñanza-aprendizaje que, con nuevas técnicas, pudiera obtener mejores resultados en el proceso educativo, sobre todo

en lo referente a la identidad y el patriotismo, que se supone deben inculcarse con el curso de Historia del Perú.

Las conocidas reformas del gobierno del general Velasco, en 1969, sustentadas en la educación y propiciadoras de la formación de *un nuevo hombre para un nuevo Perú*, contaron con una fundamentación filosófica que, si bien fue de carácter socialista, incluyó dos aspectos primordiales en el campo pedagógico:

- a) El curso de Historia del Perú se empezó a relacionar con las otras asignaturas de carácter social —Historia Universal y Geografía—, creándose el curso de Ciencias Histórico-Sociales, que buscaba relacionar los contenidos curriculares en el tiempo y el espacio de la historia mundial a fin de que docentes y estudiantes tomaran conciencia de su identidad nacional.
- b) Para poner en práctica esta novedosa estructura curricular se dictaron cursos de reentrenamiento docente. Durante las vacaciones del verano se debía capacitar a los maestros que aplicarían esta reforma en los primeros grados de la llamada educación básica, abarcando los aspectos culturales y metodológicos.

Como esas concentraciones se realizaban en las Direcciones Zonales de Educación del país, los profesores recibían asesoramiento y elaboraban sus propias unidades de experiencia, de acuerdo con las particularidades de cada lugar, lo que ya significaba un avance en cuanto a la participación del profesorado. Su permanente asesoramiento continuaba en la etapa de seguimiento durante el período escolar, tanto en el aula como en reuniones periódicas para intercambiar experiencias o reprogramar las actividades.

Este sistema, que abarcó a todas las escuelas y maestros del país, debía ser continuado progresivamente hasta completar los ciclos. En 1972 se comenzó con los dos primeros grados de educación básica (primaria). En secundaria se implantaron los llamados programas adaptados, con las respectivas modificaciones en sus contenidos curriculares.

Estos se adecuarían paralelamente a los grados ya reformados, tanto en lo referente al curso de Ciencias Histórico-Sociales como en los demás cursos que conformaban el currículo integral.

En la fundamentación del curso Historia del Perú y del Mundo para el primer año de secundaria se lee lo siguiente:

La Historia como eje de las Ciencias Sociales, en una primera aproximación al tratamiento curricular que tendrá en el Nuevo Sistema, se presenta como un enfoque global del proceso histórico general sin desconectar la historia nacional de la mundial. [...]

Para conseguir del educando un verdadero interés por el estudio de la Historia, una clara concepción del devenir histórico y un aprecio por la cultura, se necesita enfocar los hechos pasados en su contenido fundamental, aligerados del detallismo en fechas y nombres. Igualmente, hay que orientar su estudio de tal modo que se superen los simples contenidos cognoscitivos promoviendo una actitud de admiración por las creaciones culturales del hombre a través del tiempo y un compromiso concreto de participar en la historia actual del país y en la renovación constante de su cultura. (Ministerio de Educación del Perú 1972: 67)

Sin embargo, la implantación de este sistema desencadenó una serie de polémicas en torno a la Reforma de la Educación, tanto por su carácter socialista como por las incongruencias del gobierno militar. La segunda fase del régimen, que no mantuvo el radicalismo inicial, mediatizó las reformas; por tal razón, la de la educación no se pudo completar.

Es necesario añadir que hubo incumplimiento por parte del Ministerio de Educación en la entrega de los materiales didácticos y de la infraestructura adecuada para los requerimientos de la reforma. Esto causó malestar entre los profesores y funcionarios, y trajo como consecuencia el progresivo debilitamiento del entusiasmo inicial y el paulatino regreso al sistema anterior.

Cabe consignar, empero, ciertos rasgos interesantes de este intento de renovación pedagógica que ha perdurado durante años. Es el caso del éxito logrado en la educación inicial, cuya obligatoriedad fue eliminada

en la década de 1990. Ya desde este nivel se estimulaban en el educando los principios de criticidad, creatividad y cooperación, bases de una educación liberadora. En la Ley General de Educación de 1972 se consigna lo siguiente:

La Educación Inicial que, como se ha dicho, constituye uno de los planteamientos originales y más significativos de la reforma, contrasta con el tradicional enfoque escolar y preescolar que no concedió suficiente importancia a las primeras etapas de la niñez pues las disciplinas psicológicas han demostrado claramente, a través de diversas investigaciones, que los primeros cinco años constituyen la edad del desarrollo más riesgosa y decisiva para el ser humano [...].

Por ello se ha establecido la Educación Inicial con un criterio amplio y que, sin desconocer las dificultades que su ejecución supone, engloba desde acciones encaminadas a fortalecer la institución familiar hasta programas experimentales e investigaciones científicas interdisciplinarias y laborales de promoción. (Ministerio de Educación del Perú 1972: 19-20)

La década de 1980 fue, en el campo de la educación, un retorno al sistema tradicional: los contenidos curriculares volvieron a ser enciclopédicos; y la enseñanza-aprendizaje, memorística y repetitiva. Se diluyeron los alcances que había buscado la reforma de 1972 y la llamada «Educación para la Vida» no dio resultados provechosos; por el contrario, se tornó a propiciar el individualismo y un exagerado espíritu competitivo, debilitando la búsqueda de identidad que debe primar en el curso de Historia del Perú.

Didácticamente, hubo una desorientación entre los profesores: debieron asumir las variaciones planteadas por las normas y los contenidos curriculares promulgados en los dos gobiernos de la década de 1980. Esta situación continuó durante el primer gobierno de Alberto Fujimori debido a la situación política y económica. Fue durante su segundo gobierno, a raíz del Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, propiciado también por la UNESCO, cuando el Ministerio de Educación decidió aplicar una nueva reforma, al igual que otros países

latinoamericanos. Se conformó entonces una comisión que debía planificar la estructura curricular (véase el anexo VII).

Los contenidos curriculares y la preparación del magisterio en función de estos iniciaron la etapa del PLANCAD, que comenzó experimentalmente en el nivel primario y se continuó con el secundario a partir de 1997. En lo referente a las ciencias sociales, la comisión encargada de la elaboración curricular pretendió recuperar la adquisición de la identidad y valores con el curso Estudios Sociales y Ciudadanía, con mucho énfasis en el segundo ítem, para despertar la conciencia democrática en los estudiantes.

Más tarde, ya durante el gobierno de transición, el contenido curricular de la nueva estructura educativa, aprobado el 29 de enero del 2001, señaló la importancia que debía tener el área de Ciencias Sociales para los estudiantes:

El área está diseñada de tal manera que el/la estudiante comprenda el pasado y el presente, identifique y asuma sus raíces, reconozca las condiciones y posibilidades que su medio natural y social le brindan con el fin de darle perspectiva a su futuro, permitiéndole construir su proyecto de vida y de país.

Cada estudiante podrá, a través del conocimiento y la valoración de sí mismo y del otro, afirmar su identidad en el contexto pluricultural del Perú, de América Latina y del Mundo. Desarrollará, asimismo, su capacidad para vivir en democracia y para contribuir al desarrollo humano. (Ministerio de Educación del Perú 2001: 44)

Esta estructura curricular empezó a aplicarse años antes en los colegios piloto, con carácter experimental (un porcentaje mínimo respecto al total de los colegios secundarios del país). En las entrevistas con profesores de estos centros educativos, en diversos lugares de nuestro territorio, los docentes de ciencias sociales manifestaron su desconcierto en cuanto al tratamiento de los contenidos curriculares, porque la preparación recibida en el PLANCAD resultó insuficiente para adquirir la

técnica que les permitiría impartir su enseñanza de acuerdo con las nuevas pautas del área. El docente debía relacionar las asignaturas de Historia del Perú e Historia Universal con los cursos de Geografía y Educación Cívica, involucrando además conocimientos de psicología para el componente persona y sociedad; la mayor parte de los docentes tuvieron dificultades para organizar este último componente en unidades didácticas, lo mismo que otros dos: espacio y sociedad, e historia y sociedad. Las cortas sesiones presenciales de asesoramiento de los entes ejecutores no fueron suficientes para ayudar en su manejo.

Esto dio lugar a que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la estructura curricular no fuera homogéneo; los docentes de los planteles piloto lo organizaron casi siempre según su propio criterio o el del equipo del área de Ciencias Sociales. Además, enfrentaron el problema del reducido número de horas para su ejecución. Solo encontramos resultados positivos en los colegios donde el ente ejecutor había organizado adecuadamente su asesoramiento presencial y personal.

Otro problema que manifestaron los profesores, sobre todo en provincias, fue la carencia de materiales de consulta, para que tanto ellos como los alumnos pudieran hacer investigaciones grupales. Reclamaban, asimismo, un mayor asesoramiento de los entes ejecutores y la entrega del ofrecido material didáctico que, al igual que en oportunidades anteriores, no se cumplió en su totalidad, lo que dificultó aún más la enseñanza-aprendizaje.

Lo mencionado anteriormente se refiere a los colegios piloto que entraron al PLANCAD. Los no seleccionados, que fueron la mayoría, continuaron utilizando los diversos contenidos curriculares de años anteriores, fuese por asignaturas separadas, con el curso de Ciencias Histórico-Sociales o siguiendo los lineamientos de *El Perú en el contexto americano y mundial*, texto, como muchos otros, publicado en la década de 1980.

En todos estos años la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú dependió de la eficiencia y eficacia del maestro peruano, al margen, la mayoría de las veces, de las sucesivas normas que se impartían.

A lo expuesto habría que añadir las experiencias de algunos colegios particulares durante la segunda mitad del siglo xx, sobre todo los llamados colegios culturales de matriz extranjera, como el Franco-Peruano, el Colegio Alexander von Humboldt (peruano-alemán), el Colegio Markham (angloperuano), el Colegio Pestalozzi (peruano-suizo) y otros, que están autorizados para aplicar estructuras curriculares especiales. En lo referente a las ciencias sociales, desde años atrás estos colegios elaboraban unidades didácticas con asignaturas interrelacionadas. Incluso practicaban la integración de áreas, con actividades sugeridas para el mejor desarrollo biopsicosocial de los educandos y la proyección de un posible ingreso a sus respectivas universidades en el extranjero, para lo cual establecieron el bachillerato internacional.

Sin embargo, cuando en la década de 1990 el Ministerio de Educación pretendió emular este sistema, la experiencia no funcionó; entre otras razones, porque las escuelas no reunían los elementos con que contaban aquellos colegios para trabajar. Cabe resaltar que la Asociación de Colegios Culturales, además de tener una estructura y materiales didácticos acordes con el avance de la ciencia y la tecnología, capacita permanentemente a sus profesores en los conocimientos culturales y científicos propios de la modernidad pedagógica. Por esta razón, a pesar del intento fallido de 1990, sus valiosas experiencias curriculares podrían ser adecuadas a nuestras posibilidades e idiosincrasia, con miras a su implantación en nuestros colegios estatales. Una profesora de estos colegios culturales resume así esta parte de su labor:

Nosotros en el colegio trabajamos en base a proyectos interdisciplinarios en los que intervienen profesores de varias áreas de ciencias y letras. El procedimiento para confeccionar nuestras unidades de aprendizaje es:

- 1.º Se elige un asunto o tema de interés para los alumnos.
- 2.º Se trazan los ejes verticales y horizontales.

3.º Cada profesor propone y trabaja sus competencias.

4.º Se unen y cruzan los ejes para conformar el esquema general.

La evaluación la realizamos permanentemente en forma oral y escrita. Nuestras calificaciones son cuantitativas y cualitativas, de acuerdo a los conocimientos y aptitudes de los alumnos y a la práctica de los valores adquiridos.

Detalla otra profesora:

El colegio organiza un currículo propio para el estudio de las Ciencias Sociales. Los programas son preparados por los profesores del área, en coordinación y según los niveles de estudio. Se seleccionan los temas eje y se interrelacionan con otros de las diversas materias de Ciencias Sociales. La preparación y ejecución de las clases también se coordina, pero dentro de un margen de libertad para que cada profesor organice actividades determinadas, de acuerdo a las características de sus grupos. A estos grupos de trabajo se les exige el manejo de fuentes de investigación y se les entrena en el análisis y discusión de la problemática, planteando opciones de solución para los problemas.

La enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los colegios culturales es, a mi entender, funcional, objetiva y práctica; pero todo esto es posible, además, gracias a que cuentan con bibliotecas actualizadas y material didáctico y tecnológico adecuados.

4.1.2. Experiencias personales de la enseñanza-aprendizaje

Nuestra experiencia personal en este aspecto comienza en la década de 1950. En esa época la enseñanza en los colegios nacionales era de muy buena calidad, debido al compromiso del magisterio con los alumnos.

Si bien, como hemos dicho, la tendencia pedagógica de ese entonces llevaba al memorismo y a la repetición de nombres y fechas, datos que caracterizaban a los cursos de Historia, recuerdo que nuestro aprendizaje con los libros de Pons Muzzo fue no solo de información sino de

aplicación práctica de los conocimientos para imbuirnos de la identidad nacional. Hubo profesores que nos hicieron «vivir la Historia» y ello incidió en nuestra posterior elección de esa especialidad en la carrera magisterial.

Esta opinión la he recogido también de algunos alumnos de esa época que manifiestan algo muy parecido a lo que acabo de explicar: «El aprendizaje de los cursos de Historia del Perú se dio entre los años 1951 y 1954 en un colegio particular y lo recuerdo con entusiasmo porque la profesora nos transmitía el interés por esa materia. Era exigente, pero a la vez daba mucho y estaba permanentemente actualizada. Hacía sus clases muy dinámicas y llevaba a la investigación. Además estimulaba el amor patrio, la identificación con el Perú».

Aunque no siempre se daban estas situaciones sino, también, las contrarias, pienso que en la década de 1950 el profesor tenía mística por su labor educativa y, consiguientemente, un compromiso con la enseñanza de Historia del Perú y la transmisión de los valores patrióticos, que se fue perdiendo de manera paulatina durante las décadas posteriores.

Al comenzar mi tarea docente en dos colegios nacionales en la década de 1960, quise transmitir a mis alumnos en forma vivencial los conocimientos de la Historia del Perú, sobre todo el amor a nuestro pasado andino y la identidad de los personajes de la gesta emancipadora, que fueron los cursos que más enseñé. Si bien incurrí muchas veces en la repetición de nombres, tratando de ceñirme a los programas oficiales vigentes, intenté realizar trabajos prácticos, concursos y posteriormente trabajos en equipo, aplicando el estudio dirigido y el método psicosocial. Evitaba insistir en la memorización de fechas, ubicándolas en los siglos correspondientes a los hechos históricos.

En esa época, nuestra planificación del trabajo docente —programación de clases y actividades— se hacía en equipos de cada asignatura. Eran frecuentes no solo las visitas a museos y otros lugares históricos sino también las charlas por las efemérides, de acuerdo con el

calendario cívico-escolar. La celebración de la semana patriótica hacía partícipe a todo el alumnado en la conmemoración de la Independencia. Las propias alumnas sugerían muchas veces los pasajes a escenificar, y actuaban en las dramatizaciones. Una integrante del equipo de profesoras de Historia del Perú nos ilustra al respecto:

Me enseñaron la Historia con método tradicional cuando estudiaba en el colegio. Al enseñar este curso en diversos colegios nacionales de Lima, tratábamos de situar a las alumnas en la respectiva época que les tocaba estudiar, para que, acercándolas más a los personajes, supieran valorarlos en su contexto histórico, entendiendo y respetando sus acciones y costumbres.

Explicábamos las clases con ayudas visuales, lecturas, anécdotas y otras actividades preparadas en equipo para despertar en las alumnas el interés en la época que estábamos tratando [...] Algunas veces ellas me dijeron que conmigo sintieron la historia más cerca [...].

Esta profesora trató, siempre, de contagiar a sus alumnas su amor por el Perú. Ella creció en un ambiente familiar muy propicio para la investigación histórica, lo que motivó su dedicación a la enseñanza de esa especialidad. Esto concuerda con la experiencia de otros docentes de distintas épocas, que nos han manifestado que su vocación por el magisterio, primero, y luego por la especialidad de Historia, empezó en sus familias: escucharon conversar de épocas pretéritas, pero analizadas con la mentalidad de hoy.

Así, por ejemplo, un joven maestro nos cuenta que en su casa «[...] mis abuelos y padres se reunían siempre con sus amigos para hablar de historia; algunas veces, de hechos vividos por ellos mismos. Por eso la historia nunca me resultó ajena ni lejana a mí». Actualmente, encontramos profesores como este, que desarrollan su actividad docente en el campo de la Historia con entusiasmo vivencial para despertar en sus alumnos la identidad y los valores mediante actividades grupales complementarias a los cursos.

4.2. Exigencias formativas en la enseñanza-aprendizaje del curso de Historia del Perú

Al estudiar Historia pues, no estudiamos algo ajeno ni algo que por entusiasmo o retórica afirmemos que está vinculado con nosotros. Al estudiar Historia con la mayor pulcritud científica, estudiamos parte de nuestra vida, tanto en el sentido personal como en el sentido comunitario y nacional. Los problemas de un pueblo, así como los problemas de un hombre tienen que esclarecerse a la luz de la vocación, del estilo, de la tradición de ese pueblo o de ese hombre. El presente tanto en el hombre como en la nación se entiende dentro de la tradición histórica. (De la Puente: 1983: 6)

Estas palabras del gran historiador y maestro José Agustín de la Puente nos llevan a reflexionar sobre la importancia que implica para los docentes del curso de Historia del Perú su vocación de maestros de esta ciencia y su compromiso diario con sus alumnos y con el país. Por eso consideramos al maestro como el baluarte primordial en este proceso de enseñanza-aprendizaje. De él, de su preparación pedagógica, científica y tecnológica continuamente actualizada, depende la calidad de educación que queramos impartir.

Esta enseñanza debe transmitir valores humanos y patrióticos que promuevan la formación de identidad, para conseguir verdaderos seres humanos y auténticos ciudadanos que amen a su país; personas que sobre la base de la comprensión de su pasado sepan construir el presente y proyectarlo hacia el porvenir. Por eso afirma Liliana Regalado que

Es necesario subrayar un principio fundamental cuando de la enseñanza de la Historia se habla: conocer y enseñar la Historia es una tarea harto compleja y por lo mismo supone vocación y permeabilidad, sensibilidad para entender el pasado, y comprenderlo significa «aspirar su atmósfera». Insoslayable a la enseñanza de la Historia está el hecho de que no se improvisen sus docentes.

A lo anterior se añade un segundo fundamento: la comprensión. Esta no puede ser reemplazada por la simple erudición; la acumulación de

datos: nombres, fechas, lugares son base indispensable para entender el pasado, pero no olvidemos que el quién y dónde no son lo mismo que el cómo y por qué. Ninguna de estas variables debe estar ausente de la reconstrucción histórica, ni una puede sustituir a la otra. En la Historia deberemos hallar al gran personaje o al héroe, pero también deberemos prestar atención a la masa y al entorno social, como tampoco dejaremos fuera de escena al medio geográfico y a las instituciones [...] Insistamos, no hay Historia sin *hombre, tiempo y espacio*. Por ello la simple erudición, lo mismo que los alardes de memorización, cuando no se agregan a la reflexión comprensiva, no son sino formas distorsionadas del auténtico quehacer histórico. (1982)

Son estos tres elementos —persona, tiempo y espacio— los que constituyen los componentes del área de Ciencias Sociales propuestos a fines de la década del 1990 y que, como vimos en el capítulo anterior, se dieron con carácter experimental en los colegios piloto. Como leemos en la estructura curricular básica, «Es a través de estos tres componentes: Persona y Sociedad, Espacio y Sociedad e Historia y Sociedad, como cada estudiante podrá conocerse a sí mismo/a, conocer su medio social y natural y establecer vínculos significativos entre su saber, el saber universal y su vida cotidiana» (Ministerio de Educación del Perú 2001a: 44).

Los contenidos de aprendizaje de cada uno de estos componentes son de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; todos ellos buscan proporcionar una formación adecuada que ayude a conseguir la identidad personal, cultural y nacional de los futuros ciudadanos.

4.2.1. Los maestros, factor primordial en la enseñanza-aprendizaje

Como analizamos la palabra ‘currículo’, quisiera también hacerlo con el término ‘vocación’. Este procede del latín *vocare*, que quiere decir ‘llamar’. Creo, por consiguiente, que la persona, al escoger una profesión, lo hace porque tiene vocación o se siente llamada a ella; más aún

en la carrera magisterial, en la cual se produce el encuentro del maestro con la sociedad: el niño en primer término, los padres de familia y los compañeros de escuela que conforman la comunidad educativa. Elegir la profesión de maestro no es sencillo. Ser maestro por vocación es seguir el difícil camino de formar personas útiles a sí mismas y a su entorno social, así como poseer mística de servicio a los demás.

Por eso debemos preguntarnos: ¿qué relación educativa se vive en nuestros colegios?, ¿para qué educamos?, ¿cuál es la ética del docente? Al respecto, nos exhorta la profesora Áurea Bolaños: «Es el mismo maestro quien debe ir dando respuestas y comprometiéndose con su realidad. Sin ser persona ajena a su centro educativo, deberá ser quien dé las soluciones o 'recetas' para sus problemas» (Bolaños 1993: 8).

En el caso del profesor de historia patria, este tiene un doble compromiso: las ciencias sociales, a las que pertenece esta asignatura, lo conducen a formar ciudadanos que sepan conocer y apreciar el pasado, para que puedan valorar el presente en su real dimensión, y a partir de este encuentro proyectar la construcción de su futuro.

En mi conversación con profesores de esta especialidad, al preguntarles por qué escogieron esta carrera encontré respuestas variadas; la mayoría, sin embargo, mencionó el ejemplo de sus padres y el de alguno de sus maestros como aquello que los inclinó hacia la vocación pedagógica y posteriormente a escoger la especialidad de ciencias sociales. Consigno aquí algunos testimonios al respecto:

- La Historia me gustó desde el colegio porque rehace el pasado para comprenderlo, no por el dato anecdótico sino por lo interesante de tener el reto de imaginar ese pasado e ir más allá de lo evidente. Ese interés por la comunicación y la investigación que me dieron algunos de mis profesores, me inclinó a tener vocación por la docencia y por el estudio de la historia.
- La docencia es el mejor camino de expresión para la Historia. La vocación para ambas se complementan a través de los años.

- Tuve una profesora muy buena en la secundaria. Comparaba los hechos del pasado con los de la actualidad. Siempre nos ponía en la época en que sucedieron los hechos para que los alumnos los viviéramos como si fuera hoy. Eso fue estimulando mi interés por la historia; la docencia la heredé de mis padres, ambos maestros.
- La Historia la aprendí con el método expositivo y memorístico en la escuela, pero mi madre era gran admiradora de la arqueología y de la historia y eso influyó mucho para elegir más tarde, ya en la universidad, la especialidad de Ciencias Sociales. Mi vocación de educadora fue una respuesta a un llamado personal.

Como decía Lucien Febvre a sus alumnos de la Escuela Normal Superior en 1941, «La Historia es ciencia del hombre y también de los hechos. Sí, pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que más tarde se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso [...] Yo tenía pegada al cuerpo desde la más tierna infancia la vocación de historiador» (1971: 29).

Por eso el profesor de Historia, además de su preparación pedagógica, debe contemplar y asumir los conocimientos de su especialidad que suponen formarse en las corrientes de la Historia, con la imparcialidad y el criterio que corresponden a un buen historiador. Esto lo llevará a interesarse e instruirse en muchos aspectos del conocimiento humano y a comprender mejor las variaciones de la Historia. Como aclara William Mackay:

El profesor de Historia no solo es profesor; es persona. Sus conceptos como persona, su formación como persona son tan importantes para él y para otros como su formación histórica. De algún modo nuestro concepto de la vida influenciará en nuestro concepto de la Historia. No estudiamos sin que tácita o explícitamente expresemos valores más profundos. Muchas veces se habla de la verdad, de la realidad histórica, pero estas palabras tienen poco sentido si no estamos en condiciones de precisar el pensamiento que está detrás de la expresión. (1979)

El alumno estudiará Historia del Perú para conocer y comprender el pasado de su patria, amarla y construir su futuro. Irá descubriendo de dónde viene, podrá situarse en el presente y sabrá hacia dónde debe ir. La Historia es una ciencia y su meta debe ser la verdad; por eso el educando debe aprenderla con veracidad y exactitud, a fin de que pueda explicársela con un auténtico sentido crítico.

José Antonio del Busto, historiador y maestro, nos enseña:

La Historia debe ser aclaradora del pasado, explicadora del presente, iluminadora del porvenir. Nuestra Historia, con relación a otros pueblos de América y del mundo, es excepcionalmente rica. Sin embargo, los peruanos no constituimos un pueblo superior ni inferior a los demás pueblos de la tierra. Somos parecidos a muchos, pero distintos a todos. Somos un pueblo más pero al mismo tiempo único [...] Creemos en la Cultura Peruana impregnada de Peruanidad. (1979: 14)

Sin embargo, para que el maestro de Historia, como todos los de otras especialidades, pueda completar su formación profesional y actualizarse permanentemente, debe ser incentivado como persona y como docente. Es necesario que se le proporcionen las condiciones mínimas para que su formación sea de la mejor calidad y para que adquiera la tecnología que le permita complementar sus actividades pedagógicas. Paralelamente, se debe atender también su realidad socioeconómica con un salario acorde con sus necesidades personales y familiares. Este requerimiento es indispensable en una verdadera reforma educativa. Si bien el maestro ama su vocación y pone en juego su creatividad para contagiar entusiasmo, muchas veces no puede actualizarse individualmente pues carece de los recursos necesarios para hacerlo. Entonces se limita a una enseñanza rutinaria que hace perder el interés a los alumnos, quienes, al no entender la importancia de la asignatura, la menosprecian. Teresa Tovar, estudiosa del tema, sostiene que

La ciudadanía es consciente del rol que juegan los docentes en el logro de una educación de calidad y, simultáneamente, del deterioro de la profesión y de la condición docente que hoy hacen inviables estos logros.

Siendo que la calidad de los aprendizajes se juega en el aula, se requiere del maestro competencias adecuadas a los nuevos enfoques curriculares y también un compromiso y sentido de responsabilidad por los resultados educativos. Sin embargo, ambas cosas reposan sobre las condiciones salariales y de trabajo de los docentes, que también requieren urgentemente ser mejoradas.

Maestros interesados en cada uno de sus alumnas y alumnos y comprometidos en lograr que los estudiantes aprendan tienen que ser maestros capacitados, con condiciones de trabajo adecuadas y salarios justos. (2001: 6)

4.2.2. Los valores humanos, propiciar una cultura de paz

En el actual mundo de la modernidad y la globalización, escuchamos frecuentemente que vivimos una crisis de valores. Esto implica una problemática que corre pareja a la situación familiar y educativa; por tal razón, se dice que ambas instituciones también están en crisis y que ello incide en la desorientación de los jóvenes. Como comenta Miriam Grimaldo,

Cada día se hacen más evidentes las dificultades al interior de la familia, preponderantemente en aquellas de bajos recursos económicos. La comunicación entre padres a hijos, podríamos considerarla como deficiente y en algunos casos escasa o nula. Así es como, al no cumplir la familia con una de sus principales funciones de formadora y orientadora, resulta reemplazada por otras figuras representativas, como lo son en algunos casos los grupos de pares, los amigos del barrio, la 'collera', la 'pandilla'. La familia aumenta así, la posibilidad de no responder a la satisfacción de las necesidades psicosociales de sus miembros. (1999: 78)

Si los valores son —o deben ser— la base de nuestra convivencia diaria, porque ayudan al crecimiento humano y aportan una mejor calidad de vida, es indudable que son las mejores herramientas para hacer más efectiva nuestra enseñanza. Esto nos obliga a preocuparnos

por dar una educación que enseñe los valores fundamentales como el bien, la verdad y la justicia, base y fundamento de todos los demás. Así lo promocionan muchas instituciones educativas. Sin embargo, ¿esto es solo propaganda o se hace realidad?; ¿estamos los maestros asumiendo nuestro papel de educadores, de formadores integrales?; ¿somos nosotros mismos portadores de valores? En el estudio realizado por la misma autora, se añade que

En nuestro contexto, la mayoría de colegios de nivel socioeconómico bajo no están trabajando en el marco de la educación en valores ni educación moral. Es reducido el número de centros educativos estatales que vienen trabajando a partir de la participación democrática, con la intervención de los alumnos en proyectos de trascendencia social de manera sistemática. En algunos colegios particulares, quizás se da mayor importancia al desarrollo moral, a partir de la participación de los alumnos no solo en actividades de educación formal, sino también en aquellas situaciones de educación no formal, que tienen lugar en los centros educativos y que refuerzan valores como la justicia, solidaridad y cooperación. (Grimaldo 1999: 63)

Vemos que en nuestra sociedad es urgente la estrecha vinculación entre los padres —primeros educadores— y los maestros, para trabajar paralelamente en la formación de los valores fundamentales en los niños, adolescentes y jóvenes, sobre la base del ejemplo. Pero hay otra interrogante: ¿estamos tratando de ver qué valores requieren los jóvenes de nuestra época?, ¿los estamos conduciendo de acuerdo con los cambios de la modernidad?

Si bien hay valores permanentes y universales que conforman el patrón axiológico y que debemos enseñar y reforzar —tales como la verdad, el bien, la justicia y la solidaridad—, las circunstancias de nuestro mundo cambiante requieren del manejo de otros valores necesarios para la juventud de hoy. Es preciso rescatar estos valores para que la preocupación pedagógica brinde una formación adecuada al entorno y el tiempo, y con claridad respecto a la prioridad de unos sobre otros.

Responsabilidad, veracidad, dignidad, cumplimiento de la palabra empeñada, lealtad y voluntad de servicio son valores permanentes y siempre nuevos, que es preciso inculcar a los adolescentes y jóvenes, quienes están en la edad propicia para adquirirlos y aprehenderlos.

Sin embargo, el materialismo y el consumismo transmitidos actualmente por muchos medios de comunicación, y aun por algunos profesores y padres de familia, proponen como valor el *tener más*, a la vez que inculcan la competitividad como una forma de perfeccionamiento o de lograr la eficiencia, sin importar que muchas veces al hacerlo se atropellen los derechos o valores de los demás. Cabe recordar por ello que, como apunta Jorge Capella,

Una educación en los valores de la persona, una educación liberadora, tiene que tener como primer objetivo la superación de los límites y condicionamientos que impone la cultura. Hay que poner a los alumnos en situación de descifrar el pasado y crear el futuro habituándolos al pensamiento alternativo. Esta no es tarea fácil. Se da una gran inadecuación entre el poder del hombre y su sabiduría, por lo cual el discernimiento de valores es hoy probablemente más difícil que jamás lo haya sido. (2000: 72)

En el caso concreto que analizamos, el profesor de Historia del Perú y Ciencias Sociales es de los que más se debe comprometer con la educación en valores. Esto, a mi entender, debe empezar por el propio cuestionamiento de su coherencia entre lo que dice y lo que hace, para que sus alumnos puedan apreciar la transparencia de su vida moral.

Además de los valores universales de la verdad, el bien y la justicia, que apuntan a la solidaridad, es preciso que los valores cívicos y patrióticos, que enmarcan a las ciencias sociales, se orienten a lograr una cultura de paz y comprensión comunitaria, tan venida a menos durante las últimas décadas, más bien dirigidas hacia los llamados antivalores como el engaño, la corrupción, el oportunismo y la violencia, consecuencias del egoísmo humano. Francisca Bartra plantea así esta necesidad perentoria:

La pregunta, formulada o no por el educador, se vuelva permanente, ¿cómo orientar a nuestros alumnos hacia unas relaciones humanas más profundas y auténticas frente a toda esta realidad que esconde antagonismos y violencia permanente? ¿Cómo lograr en los educandos el respeto mutuo, la cooperación, la verdadera solidaridad de unos con otros frente a la agresión, el individualismo y el engaño? [...] ¿Qué valores se priorizan para responder a la época de crisis y violencia que vivimos? (1988: 301)

Por su parte, Jean Bouvy afirma que

Si el valor es un bien que responde a necesidades humanas y los valores se definen dentro de un contexto social histórico, entonces no podremos formular una determinada propuesta de educación en valores sin preguntarnos al mismo tiempo cuáles son los valores prioritarios que nuestra sociedad exige, aquí y ahora, con más urgencia. Dentro de este planteamiento se perfila la llamada educación para la justicia, para la paz, para la solidaridad [...] Es decir, los valores ayudan al hombre a encontrar sentido de su existencia, ejerciendo la capacidad de optar libremente para su autorrealización. (1986: 91)

La clase de Historia debe ser el espacio donde se pueda experimentar seguridad, veracidad, dignidad, paz y respeto por lo nuestro, valorándolo en su justa medida. A propósito de todas estas tareas, y refiriéndose al Informe Delors, el sacerdote jesuita y educador Ricardo Morales sostiene que

Estimular la capacidad de reflexión, de toma de conciencia; ejercitar el espíritu para arrostrar cambios presentidos, pero todavía imprecisos e inciertos; fortalecer el ánimo para el desprendimiento y desinstalación de costumbres y rutinas educativas que deben ser abolidas de cara al nuevo orden mundial; despertar la creatividad y la audacia para imaginar posibles paradigmas educativos para escenarios probables: Todo ello constituye un ejercicio de prospección necesario, ejercicio que es ya una forma —quizá la más fecunda— de incidir en el desarrollo educativo del mañana. (1997: 6)

Como dice el propio Informe Delors en su anexo VII, son cuatro los pilares sobre los cuales debe descansar el proceso de enseñanza-aprendizaje: *Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a ser y Aprender a vivir con los demás*. Esto es justamente lo que deben buscar los maestros para impartir una educación integral de calidad. Mediante los valores cívicos, los alumnos aprenderán a respetarse y a respetar los derechos humanos. Saber la historia no es solo repetir o memorizar conocimientos, sino aprender a convivir en un ambiente de solidaridad y de paz.

Por eso, al plantear propuestas educativas es necesario ver si los contenidos curriculares responden a la situación que vivimos, para enmarcarnos en una escala de valores con respeto y tolerancia, atendiendo a los aspectos formativos del ser humano a fin de conseguir actitudes y comportamientos que proporcionen a los alumnos mayor sentido y trascendencia a sus vidas.

Concluimos este acápite con palabras de Jorge Capella:

En suma, el aula puede convertirse en la palestra donde, a través de estrategias dinámicas, hagamos práctica eficaz de una cultura pacífica y pongamos en evidencia que desde ella, desde el aula, es posible participar en la transformación del sistema educativo. Entonces, habiendo demostrado que sabemos vivir en paz, tendremos derecho a pedir, a exigir, a luchar por que los demás, políticos, empresarios, trabajadores, desempleados [...] el país todo deje de lado actitudes violentas de todo tipo, siempre negadoras de la vida, de la vida digna, y caminemos juntos hacia una utopía que teniendo en cuenta a todos, privilegie a aquellos que más necesitan se les haga justicia. Entonces sí comenzaremos a ser verdaderamente libres y constructores de una Cultura de Paz. (Capella y otros 1989: 73)

4.2.3. *Papel de los estudios sociales y de ciudadanía en la formación de la identidad personal y nacional de los educandos*

En la década de 1990 se puso de moda el término 'ciudadanía'; sin embargo, ha sido definido desde diversos puntos de vista. Antes, adquirir la

ciudadanía significaba que al joven o a la joven, al alcanzar su mayoría de edad (18 ó 21 años), se le permitía ejercer sus derechos y obligaciones, en el contexto de la vida sociopolítica del país. «Ha llegado a su mayoría de edad», se decía, y esto era como llegar a la adultez o a la ceremonia del «huarachico» en el mundo andino.

Según Robert Slater,

En la actualidad, se dice que los sistemas educativos tienen dos grandes metas, contribuir al desarrollo económico y al desarrollo político. La educación, por tanto, debe no solo enseñar a los jóvenes a competir en una economía global, sino, además, debe formarlos como buenos ciudadanos. La primera tarea educativa debe ser, pues, el dotar a los alumnos de las cualidades necesarias para alcanzar estas dos metas. (2000: 67)

En este sentido, los profesores pueden ser gestores del proceso de construir ciudadanía, basándose en la identificación de los problemas de cada país, lugar o grupo, y trabajando experiencias vitales de solidaridad fundadas en el respeto a la persona y en la construcción de una sociedad más justa y veraz.

Después de muchos debates y discusiones, la Comisión del Ministerio de Educación encargada de elaborar los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales llegó al acuerdo de que esta pasaría a llamarse Estudios Sociales y Ciudadanía, lo que buscaba afianzar el término en el sentido que venimos explicando y, sobre todo, orientándolo a rescatar la identidad personal y nacional en los educandos.

Esto se haría principalmente con los cursos de Historia del Perú y Educación Cívica que, junto con las otras asignaturas de ciencias sociales, se relacionarían para despertar el interés y el compromiso de los alumnos con su entorno sociopolítico. En la fundamentación de esta área leemos:

La denominación de *Estudios Sociales y Ciudadanía* está en función de que al interior de ella se consideran los contenidos de aprendizaje para

el ejercicio ciudadano y que son asumidos como un reto para el logro de una educación integral.

Así, en primer término, se denomina Estudios Sociales ya que los conocimientos que provienen de las disciplinas sociales, se articulan al interior del área, en función de las necesidades de aprendizaje que la educación requiere [...] En segundo lugar enfatizamos la ciudadanía porque el área tiene como finalidad lograr que cada adolescente del Perú sea capaz de desenvolverse como PERSONA en la sociedad, en el ESPACIO y en el TIEMPO que le toca vivir.

En este sentido, el área busca lograr una formación de ciudadanos y ciudadanas, que participen con capacidad de dar respuestas a las múltiples situaciones que plantea la vida en sociedad, afirmando su sentido de pertenencia al Perú y su comprensión del mundo actual. (Ministerio de Educación del Perú 2001a: 44)

Todo ensayo de innovación pedagógica requiere de la participación activa y aceptación crítica de la comunidad educativa, es decir, de maestros, alumnos, padres de familia y directivos, con quienes se buscará enriquecer el Proyecto Institucional y el Plan de Aula adecuados a cada institución para lograr una educación efectiva.

La organización no gubernamental Tarea, como entidad de carácter pedagógico, es una de las instituciones que más ha trabajado en este aspecto. Al respecto, propone:

Es preciso darle a las Ciencias Sociales el lugar que les corresponde en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido al carácter formativo que tienen para el desarrollo integral del alumno. Toda propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales está atravesada por un eje articulador: el *desarrollo de la identidad* [...] A partir de ella integramos los objetivos de Historia, Geografía, Cívica y muchas veces los de Ciencias Naturales, Lengua y Arte, sin olvidar que la misión de la escuela es la formación de la persona como totalidad. (Pinto y Pasco 1994: 13-14)

Si bien la propuesta inicial de Tarea se dio para la educación primaria, no está lejos de ser útil para las competencias del área de ciencias sociales en secundaria, pues sirve para desarrollar y relacionar los

contenidos curriculares de sus diversas líneas de acción. De hecho, en los últimos años de la década de 1990 algunos profesores de Historia siguieron los cursos que esta institución programaba en diversos lugares del país y mostraron su complacencia por ellos; los encontraron factibles de aplicar, precisos y, sobre todo, motivadores.

En la intencionalidad de una de sus experiencias educativas responden a las interrogantes de cómo lograr el desarrollo de la identidad y cómo trabajar la historia como un acto colectivo, humanizando los símbolos patrios a los que tradicionalmente ha recurrido la escuela:

Para acercar al alumno al conocimiento del Perú como una nación en construcción y a la comprensión de que él es parte de esa gran comunidad, primero debemos lograr su identificación consigo mismo y con su realidad social. El desarrollo de la conciencia histórica es una elaboración paulatina que parte de la conciencia de sí mismo y del grupo social inmediato, y va progresando hacia la conciencia de pertenecer a diversos grupos sociales y a una unidad más vasta que es la nación peruana. (Pinto y Pasco 1993: 17-18)

Esto permitirá al educando descubrir y valorar los elementos culturales de su propia historia, que es la historia de su familia —cuando está constituida—, o la de su comunidad, barrio o pueblo, pudiendo intercambiar experiencias con diversos grupos. Desde la historia comunal se avanzará a la historia regional, comprendiendo siempre la importancia de la acción colectiva. Con esta secuencia no se hará difícil llegar al conocimiento del Perú y de su historia, para que nuestros alumnos y alumnas se sientan peruanos y amen a su patria. Los adolescentes y jóvenes se ubicarán en este proceso asumiendo su papel presente en el desarrollo cultural y nacional, para acercarlos a una comprensión de la realidad nacional y mundial.

De acuerdo con Consuelo Pérez y Víctor Sifuentes,

En Historia del Perú el conocimiento del pasado tiene una especial importancia para nosotros los peruanos. Se trata de orientar la construcción de una identidad cultural, elemento importante de la identidad

nacional. Por ello, lo más significativo no son solo los datos, las fechas, las individualidades que destacaron, sino el análisis e interpretación de lo que los hechos históricos significan en el proceso del hombre peruano como ser social, de su conciencia colectiva, conciencia que le permitirá lograr su identidad como pueblo y decidir autónomamente su futuro. (1994: 67)

Es necesario tener en cuenta, pues, la articulación de «vida y contenidos curriculares», para que estos busquen el encuentro del alumno consigo mismo y con los demás, y aprendan a respetar los derechos de los otros sobre la base de sus respectivos valores. Para lograrlo,

[...] debemos enseñar las Ciencias Sociales de manera integrada y no como cursos aislados. Esto ofrece una perspectiva y una comprensión más global e integradora de las personas y los pueblos en el tiempo y en el espacio. Debemos garantizar esta visión de conjunto, aun en los casos en que los cursos sean independientes unos de otros y entablar conexiones, temas comunes, habilidades y actitudes a ser desarrolladas en forma conjunta. (Calmet y Rojo 2001: 23)

Nuestros estudiantes entenderán, además, su pertenencia a una cultura propia con una tradición histórica, en un contexto socioeconómico y cultural determinado; analizarán críticamente los hechos y valorarán los esfuerzos y fracasos en la construcción de una nación democrática donde reinen la paz, la verdad, el bien, la justicia, la solidaridad y el respeto a la dignidad humana.

Es necesario encontrar una metodología apropiada que permita desarrollar los contenidos curriculares con una intención formadora de valores y de respeto a los derechos humanos que forjan una cultura de paz. Como aclara Jorge Capella en diversos textos,

No es posible educar para la justicia si la misma escuela se rige por criterios ajenos al amor y servicio, si su acción educativa se limita a palabras y si lo que enseña no es al mismo tiempo una vivencia de su pedagogía y de su organización. (Capella y otros 1989: 85)

La educación ha de preparar para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades del hombre libre, favoreciendo el predominio del sentido cívico y el sentimiento de solidaridad sobre el egoísmo individual y colectivo, puesto que la educación es el instrumento por excelencia de la democracia. (Capella 2000: 73)

Solo la esperanza en un futuro mejor movilizará a los hombres hacia un impulso liberador que permitirá configurar una *cultura de paz*, afirmadora de la vida y sus derechos, de la constante transformación en justicia, de las relaciones entre los hombres, negadora de la violencia en todas sus manifestaciones. (Capella 1991: 201)

4.3. La metodología para la enseñanza-aprendizaje de Historia del Perú y ciencias sociales

Un requisito indispensable para que la enseñanza-aprendizaje sea efectiva es acertar en cómo proporcionarla, es decir, buscar el camino, el instrumento; en pocas palabras, el método que resulte más apropiado.

Al revisar la década de 1950 vimos que, al igual que en otros países latinoamericanos, en la enseñanza del curso de Historia se empleó el método memorístico y enciclopédico con un texto oficial único. Más allá de esta limitación, era el profesor quien debía dar vida a su pedagogía buscando transmitir valores patrióticos para incentivar la identidad nacional.

La reforma educativa de la década de 1970 nos planteó la enseñanza de Ciencias Histórico-Sociales con una metodología acorde con ellas. Buscaba la relación cronológica entre nuestra historia patria y la historia universal, motivando la toma de conciencia en los educandos para analizar críticamente los hechos históricos.

Hacia la mitad de la década de 1990 se planteó una visión más amplia de las ciencias sociales y el afianzamiento del concepto de ciudadanía entre los alumnos. Se buscó que la metodología relacionase las líneas de acción del área de Ciencias Sociales alrededor de una unidad didáctica que pretendía aplicar los tres componentes ya mencionados.

A esta propuesta le faltó explicar la verdadera intención de su planteamiento y aclarar la metodología a emplear. Los profesores se desconcertaron al tratar de organizar y planificar sus clases, y la mayoría no supo ponerla en práctica adecuadamente.

Además, como hemos dicho, la experiencia se llevó a cabo solamente en los llamados colegios piloto, lo que dio lugar a que se utilizaran paralelamente varias metodologías para la enseñanza de Historia del Perú o de Ciencias Sociales, lo que causaba malestar y desconcierto en alumnos y maestros, especialmente cuando debían cambiar de centro educativo.

4.3.1. Didáctica

En la enseñanza del curso de Historia del Perú, en forma independiente o dentro de las ciencias sociales, se deberá tener en cuenta, ante todo, que la historia es una ciencia y que, como tal, debe ser tratada metodológicamente para buscar siempre la verdad, verificarla y demostrarla.

Es importante, ante todo, que el maestro se adecue al desarrollo biopsicosocial de sus alumnos para emplear el método más adecuado y organizar su trabajo pedagógico. En entrevista con el doctor Pons Muzzo, él enfatizó sobremanera que no se puede enseñar el curso de Historia del Perú a los alumnos del primer año de secundaria, que están iniciando su adolescencia, con el mismo método que a los estudiantes del último año, ya jóvenes y con diferentes intereses y características psicológicas.

Por otro lado, la metodología debe variar considerando también las diferencias sociales y geográficas: no pueden ser idénticas aquella que se usa para el medio urbano, que cuenta con una serie de ayudas cercanas, y la que se utiliza en apartadas regiones rurales, donde el maestro debe poner todo su ingenio para producir una metodología acorde con su ambiente y las posibilidades económicas.

En ambos casos el método histórico debe conducir a un análisis crítico de los hechos y a una activa participación de los alumnos en la elaboración de la clase, para que esta no sea «aburrida» a causa de la repetición pasiva de nombres y fechas, como suelen sostener ellos mismos. Es decir, es necesario evitar un método expositivo que produzca tedio y aversión al curso de Historia del Perú.

La enseñanza del curso de Historia ha de ser predominantemente activa, como lo recomienda el maestro mexicano Ángel Miranda:

Cuando sea posible, se hará que los estudiantes adquieran por sí mismos sus nociones de Historia, siguiendo las descripciones de los acontecimientos en las fuentes originales, o incluso por la lectura de trabajos históricos. El profesor será el guía y estimulará, rectificará y coordinará el trabajo de los alumnos en su esfuerzo de aprender Historia por sí mismos, realizando ejercicios de comprensión y de investigación. (1965: 126)

Es necesario complementar la enseñanza en el aula poniendo a los alumnos en contacto directo con lugares históricos como museos o sitios arqueológicos, donde ellos puedan confrontar la realidad con lo aprendido teóricamente.

Siguiendo el método del estudio dirigido, es preciso que el maestro organice a sus alumnos en un trabajo de equipo para que, con sus orientaciones bibliográficas, analicen críticamente las causas y consecuencias de los hechos históricos. Esto les hará ver que la vida es producto de la suma de los esfuerzos de todos los seres humanos. Al realizar este trabajo colectivo, ellos apreciarán más el valor de la solidaridad.

Al involucrar a los estudiantes en un trabajo integral es posible hacerles ver la historia del Perú como la de un país del mundo relacionado con los hechos paralelos de la historia universal y en un ámbito determinado: el lugar geográfico. Esto permite presentar la realidad histórica en forma global, abarcando todos los aspectos de la vida, con un sentido de continuidad y causalidad.

En ciencias sociales se recomienda usar el llamado método progresivo, que va de lo particular a lo general, de lo pequeño a lo grande. Es importante empezar por la historia personal, familiar y local, para luego llegar a lo regional y nacional y, posteriormente, a la relación del país con la historia universal. Para hacerlo es recomendable la técnica de la historia oral, que aporta datos directos y significativos en el campo de la investigación, lleva a los alumnos a comparar situaciones del pasado con un presente inmediato y a valorar el entorno en forma directa, y sobre todo genera el nacimiento de su conciencia histórica.

La metodología de la investigación-acción permite observar que la dificultad de los alumnos para comprender los conceptos espacio-tiempo puede superarse tomando las ciencias sociales como un instrumento de ayuda para relacionar aspectos interdisciplinarios en forma globalizada e interesante. Tal como comenta Eva Ríquez, «A través de las ciencias sociales el maestro tiene como tarea fundamental inculcar al alumno su compromiso en el desarrollo de una sociedad democrática mediante su participación individual. Para ello tendrá el estudiante que realizar un análisis del hombre y sus relaciones con el medio» (1988).

Los recursos didácticos permiten hacer más objetiva la teoría. Todo material didáctico debe ser el nexo entre la explicación del profesor y la realidad objetiva, que permita llevar a los estudiantes a un análisis crítico y reflexivo de los hechos o problemas estudiados.

El material didáctico debe ser cuidadosamente seleccionado por el profesor antes de las clases, para presentar los contenidos con claridad y despertando el interés de los alumnos. De ser posible, es muy interesante trabajarlo con ellos mismos, pues esto facilita la comprensión y asimilación de la materia estudiada (véase el testimonio en el anexo X). Asimismo, se pueden seguir usando recursos tradicionales como pizarra, franelógrafos y rotafolios, accesibles incluso para centros educativos sin recursos económicos.

Es importante, además, contar con textos adecuados (modernos y actualizados), libros de consulta, enciclopedias, manuales de estudio y bibliografía en general. Donde existan bibliotecas públicas, se debe fomentar que los estudiantes las frecuenten.

Los recursos audiovisuales añaden interés y eficacia al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se recomienda su uso donde y cuando sea factible. Tenemos, entre los más conocidos, el retroproyector, el proyector de diapositivas, las grabadoras, los videos y los sistemas de multimedia e Internet. Cabe destacar que algunos profesores o centros han logrado agenciarse creativamente estos recursos mediante aportes o donaciones.

Otros recursos visuales son los no proyectables, tales como fotografías, mapas, láminas, carteles, dioramas, maquetas y módulos constructivos, con la particularidad de que algunos pueden ser elaborados por los mismos alumnos con la orientación del profesor de la asignatura o del de Formación Artística (otra posibilidad de relacionar materias).

4.3.2. Relación de la Historia del Perú con las otras líneas de acción de las ciencias sociales

«La función del profesor en las ciencias sociales es ayudar a sus alumnos a cobrar conciencia histórico-geográfica y a desarrollarla mediante un estudio realmente científico de la Historia, Geografía, Economía, Cívica y las otras Ciencias Sociales» (Ríquez 1999: 15-16). Este comentario de la profesora Eva Ríquez lo refuerza Enrique Orbegoso Villafane al afirmar que

Como todas las Ciencias Sociales estudian la vida social del hombre, existe una relación muy íntima entre unas Ciencias Sociales y otras. Las diversas Ciencias Sociales tienen muchos elementos en común. Las distintas actividades humanas que constituyen el campo de las diferentes Ciencias Sociales están muy relacionadas en sus contenidos que es difícil, muchas veces, decir dónde termina una y dónde empieza la otra. (Orbegozo 1997: 28)

Hay, pues, una relación íntima entre unas y otras asignaturas de las ciencias sociales, puesto que todas estudian al ser humano en sociedad. Al estar muy relacionadas entre sí, es factible organizar unidades didácticas interrelacionando sus componentes sobre la base de un tema determinado.

Sin embargo, el querer hacerlo bajo las pautas del área de Ciencias Sociales en la década de 1990 ha causado mucho desconcierto en el trabajo de los maestros, acostumbrados en su mayoría a la enseñanza de asignaturas independientes. Esto hizo que se cayera nuevamente en una natural resistencia al cambio y, además, por la insuficiente capacitación de los docentes, en el excesivo énfasis en la información, con un regreso al método expositivo y de tendencia pasiva.

Al realizar este análisis histórico-explicativo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú encontramos que partiendo de este curso, que es una ciencia particular, se podrían organizar temas motivadores relacionando nuestra historia patria con las otras ciencias sociales, principalmente con la Historia Universal, la Geografía y la Educación Cívica, y utilizando, además, premisas psicológicas, antropológicas y económicas.

Ante todo queremos aclarar que no debemos caer en el otro extremo; esto es, ofrecer retazos de cada asignatura a los alumnos y que ellos vayan perdiendo de vista lo esencial de cada una. Es necesario buscar y organizar un número de temas fundamentales para cada grado, a fin de que los alumnos, con el método progresivo, vayan recorriendo los diversos episodios de nuestra historia vinculándolos con la historia mundial, situándolos en un ámbito geográfico y aprehendiendo los valores humanos y culturales de cada pueblo a través del tiempo. Esto último lo constituirían los llamados contenidos transversales.

Como comenta José Agustín de la Puente,

El hombre, desde el momento de su concepción, es un ser histórico puesto que pertenece a una familia y a una comunidad nacional. El recién nacido ingresa al mundo histórico de sus padres y hace suyos

determinados valores, recuerdos compartidos y creencias. De este modo, el hombre, desde su existencia primerísima, es un ser histórico, singular, irrepetible y trascendente; tiene un nombre y apellido que son solo de él, y está ubicado en una cronología determinada. La persona humana no es, pues, ni un número en un conjunto mayor, ni un signo en la informática. (1998: 7)

Los profesores del curso de Historia deben tener muy en cuenta tales conceptos, para que sepan comprender a sus alumnos. Ellos, a su vez, aprenderán a comprender a los demás mediante el estudio de su historia. Es necesario que empiecen por conocerse a sí mismos, a su familia y a su entorno, utilizando herramientas de la psicología y la sociología adecuadas para su edad. Finalmente, en los últimos años de escolaridad, la Geopolítica les permitirá una comprensión crítica de las corrientes socioeconómicas que van marcando pautas en el desarrollo de la humanidad.

Un problema adicional, planteado por muchos profesores, es el tiempo. Ellos argumentan no poder interrelacionar o articular a cabalidad las asignaturas pues, al haber estas aumentado y, a la vez, haberse reducido el número de horas de dictado del curso de Ciencias Sociales, el tiempo no les alcanza para terminar los contenidos curriculares que abarca el programa. Esto origina distorsiones como dar extractos de todo o regresar al método expositivo-informativo por asignaturas. Para enfrentar estas limitaciones, ofrecemos a continuación ciertas sugerencias pedagógicas elaboradas a partir de la experiencia de colegios particulares:

- a) Capacitar y actualizar permanentemente a los docentes, sobre todo en la construcción curricular y en los temas específicos de ciencias sociales interrelacionados.
- b) Empezar el sistema interdisciplinario en el quinto y sexto grados de primaria para tener mayor tiempo en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

- c) De ser posible, como ya se ha propuesto al Ministerio de Educación, incrementar en un año más la secundaria para completar en el joven los conocimientos humanísticos o tecnológicos que los prepararían para opciones posteriores. Se lograría así que los estudiantes terminen su escolaridad con conceptos claros y críticos sobre su país y el mundo.
- d) Dotar de material didáctico apropiado a los colegios estatales, promoviendo la formación de bibliotecas escolares o aulas de lectura donde los alumnos puedan preparar acertadamente sus trabajos de investigación. Asimismo, en la medida de lo posible, instalar salas de videos, películas e informática para introducirlos en la tecnología moderna.
- e) Aprovechar experiencias interesantes y positivas de años anteriores o de otros centros educativos, incorporándolas a la metodología actual. No se trata de copiar modelos sino de analizar experiencias y adecuarlas a cada colegio o grupo en particular.
- f) En la misma tónica, los contenidos curriculares y la metodología para las ciencias sociales deben ser flexibles; esto es, acordes con la idiosincrasia cultural de cada región o localidad, para que los alumnos identifiquen y valoren lo propio en lugar de imitar lo extranjero, con la consiguiente pérdida de identidad personal y nacional.

Se dice que el siglo xx ha sido el siglo de las ciencias sociales y que la fase de su desmembración comienza a ser superada, pues se tiende a la reunificación o integración de sus componentes. Según Carmen Llopis Pla, «Desde estos planteamientos creemos que, terminando el siglo, las Ciencias Sociales deben no solo acumular saber y defender certezas [...] aportar soluciones a los problemas que existen para construir una realidad más humana, justa y solidaria» (1999: 11).

4.3.3. *Elaboración de las unidades didácticas para las ciencias sociales*

Para una efectiva enseñanza-aprendizaje de nuestra historia en el contexto de las ciencias sociales es prioritario, como lo manifiestan varios profesores entrevistados, que el maestro posea los conocimientos fundamentales de la especialidad y esté entrenado en la metodología y didáctica de la asignatura.

Como pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deberá poseer una auténtica vocación para el magisterio y para la especialidad de ciencias sociales. Esto le permitirá realizar su tarea con entusiasmo, dinamismo, creatividad e interés por lo nuestro. Asimismo, deberá ser lo suficientemente flexible como para adecuarse a las modificaciones psicológicas y al ritmo de avance de su grupo estudiantil.

Es necesario aclarar también que la correlación de asignaturas no significa necesariamente una integración total de las mismas para conformar una unidad didáctica. Viene a ser, más bien, la articulación de los contenidos en función de sus componentes (persona, tiempo y espacio) a fin de que los alumnos alcancen las competencias propuestas. Como explica Xavier Hernández Cardona,

Las unidades didácticas son las unidades de trabajo que secuencian un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Corresponde al profesorado del área ordenar y jerarquizar las unidades didácticas con el fin de estructurar los contenidos de la misma, en el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes. Tales acciones suponen tomar decisiones educativas en el marco del proyecto curricular del centro educativo. (2002: 59)

El diseño y elaboración de unidades didácticas, en el marco de un currículo flexible, es una tarea compleja en la que interactúan diversas variables que van desde el análisis de las intenciones educativas, señaladas en las fuentes del currículo hasta la función de cada uno de los elementos que la componen. Las unidades didácticas son el microcosmos

curricular del área que concreta el trabajo diario en el *qué*, el *cómo*, y el *cuándo* enseñar.

Más adelante, al referirse concretamente a las ciencias sociales, el mismo autor afirma que

Los objetivos de una unidad didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se definen en términos de capacidades y responden a *¿qué enseñar?* [...]

A lo largo de las unidades didácticas que forman la programación se deben ir adquiriendo las diferentes capacidades establecidas por el diseño curricular y el proyecto del centro: cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social.

Los contenidos de las unidades didácticas, al igual que los objetivos, responden a *¿qué enseñar?* Se organizan en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y tienen como finalidad desarrollar las capacidades marcadas por el currículo. (Hernández 2002: 61)

La aplicación de estas ideas se dio en el área de Estudios Sociales y Ciudadanía propuesta con carácter experimental en la década de 1990 para los colegios piloto del Perú (véase el anexo VI).

Dicho esto, sugerimos algunas pautas para que los profesores planifiquen y elaboren las unidades didácticas:

- a) Seleccionar los temas conceptuales que se desarrollarán durante el año teniendo en cuenta el interés de los estudiantes, agrupándolos por bimestres o semanas.
- b) Formular preguntas motivadoras para que el inicio de cada sesión o clase despierte el interés por el tema a trabajar.
- c) Partir siempre de hechos vivenciales y experiencias de su realidad, así como del conocimiento de ellos mismos, para ensamblar los conceptos o contenidos curriculares de los diferentes componentes.
- d) Al organizar los contenidos, tener en cuenta que estos puedan ser validados tanto en lo conceptual como en lo procedimental

- y actitudinal, para que los conocimientos generen también valores y no solo sea una recepción y repetición.
- e) Elegir con los estudiantes las actividades (dramatizaciones, juegos de roles, visitas a lugares históricos y otras) para cada tema y elaborar con ellos los materiales didácticos correspondientes: mapas, fotos, maquetas, dioramas, láminas, etcétera.
 - f) Experimentar con los alumnos la confección de piezas de cerámica, tejidos o máscaras utilizando técnicas similares a las de la época que se está estudiando.
 - g) Programar los ejes o contenidos transversales que puedan darse en la respectiva unidad didáctica, tales como identidad personal y nacional, derechos humanos y cultura de paz, entre otros.
 - h) Procurar que los contenidos seleccionados lleven a los alumnos al análisis crítico de los hechos para lograr una real conciencia histórica que les permita apreciar el pasado y comprender el presente.
 - i) Indicar la bibliografía adecuada para que los estudiantes realicen sus trabajos individuales o grupales. Motivarlos para que busquen y seleccionen temas históricos en periódicos o revistas y, de ser posible, para que acudan a las bibliotecas o Internet.

Como toda unidad didáctica debe orientarse a lograr alumnos competentes no solo en conocimientos sino también en actitudes, habilidades y destrezas, quisiéramos, como lo dicen Teresa Flores y María Luisa de Lázaro,

Hacer del aprendizaje algo apasionante, interesante, ameno: enseñar deleitando. Para ello es imprescindible que aquello que se estudia lo sea, y tanto la Geografía, como la Historia, el Arte y la Cultura lo son. Sin embargo, el método de acercarnos tradicionalmente a ellas ha supuesto, en muchas ocasiones, un arduo trabajo, una empresa titánica por parte de profesores y alumnos, una ansiedad constante a lo largo del curso

pues hay que explicar/aprender toda la Historia Universal, todo el Arte, todos los accidentes geográficos, todos los artículos de la Constitución.

Ello nos ha hecho replantearnos muchas veces a los docentes nuestra propia carrera profesional. *¿Para qué servimos?; ¿realmente ayudamos/orientamos a nuestros alumnos?* Muchas veces en nuestra práctica docente nos damos cuenta de que no saben cosas que se han dado en cursos anteriores. Alumnos procedentes de grupos y profesores diversos, han olvidado unos u otros contenidos. Vamos tan rápido... y en el caso de las ciencias sociales, muchas veces se relacionan tan poco con la realidad, que pronto caen en el olvido.

Otro aspecto importante sería el convencimiento por parte del profesor de que su labor es la de formar y orientar, la de crear aficiones, intereses y despertar la curiosidad. Todo esto puede resultar utópico pero hay que intentarlo.

Asimismo, que los alumnos aprendan a reflexionar sobre los conflictos más relevantes del mundo contemporáneo y sobre las graves injusticias existentes, para que tomen conciencia y contribuyan a disminuirlas en un futuro. Al adolescente se le ha de enseñar a ser libre, pero también que la libertad implica una responsabilidad (Flores y Lázaro 1991: 10-12).

Creemos firmemente que estos planteamientos no son una utopía; y que es posible concretarlos si todos los integrantes de las comunidades educativas del país nos unimos en la causa común de engrandecerlo.

Dejando de lado los egoísmos propios del ser humano, forjemos entre todos una cultura de paz y de amor.

Así lo entendió Alexia Marcia Villegas Pérez, estudiante de educación, fallecida en 1987, quien al formular su plan de vida universitaria escribió en su diario:

No quiero ser una persona sin sentido.
No quiero pasar por el mundo sin hacer
nada para tratar de lograr la Paz y el Amor.

Quiero cada día superarme; quiero aprender
a amar un poco más.

Quiero que las fuerzas que tenga ahora,
nunca me fallen y quiero llenar mi vida de
amor al mundo, a mi prójimo.

Quiero aprender cada día y quiero entregarme
a los demás.

Y más que nada quiero tener un lugar en
mi corazón para cada ser que en el mundo está.

(Capella 1991: 243)

Reflexiones finales

Desde el siglo XIX la historia fue entendida, por quienes introdujeron su estudio a los programas escolares, como motor principal de la conciencia histórica de las sociedades y sustento de la memoria colectiva. Ellos, que pronto vieron la necesidad de escribir textos que sirvieran de guía para que se cumpliera ese objetivo, son principalmente Sebastián Lorente y Carlos Wiesse, en la decimonónica centuria, y Jorge Guillermo Leguía y Gustavo Pons Muzzo en el siglo XX.

Dos reformas educativas tomaron en cuenta el papel fundamental de la enseñanza de esta disciplina para la afirmación nacional: la de 1950 y la de 1970. Aunque desde posturas doctrinarias diferentes, ambas buscaron la formación de una conciencia histórica como base para transformar la sociedad peruana.

La reforma educativa aplicada en la década de 1990 subrayó la necesidad de cultivar los valores ciudadanos, el desarrollo de una cultura de paz y el estudio de las ciencias sociales como base de la identidad nacional y de la formación ciudadana. Sin embargo, no pudo lograr sus propósitos, porque restringió el tiempo de estudio asignado a estas disciplinas, no preparó adecuadamente al profesorado en la nueva metodología ni dotó a los centros educativos del material didáctico apropiado para modernizar la enseñanza.

Se puede afirmar que, en todos los casos mencionados, no bastaron las leyes ni otras disposiciones legales para ir en pos de los objetivos propuestos en cada ocasión. Siempre fue necesaria la participación activa del profesor —con su vocación, entusiasmo, abnegación y creatividad— para infundir el patriotismo entre las nuevas generaciones.

Bibliografía

ALBA, Alicia de

1995 *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

AQUIJE, Luisa y otros

1966 «Educación para el nuevo hombre del Perú». En Eduardo Ugaz Burga. *Historia de la educación peruana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ARREGUI, Patricia

2000 «Las políticas educativas durante los noventa en el Perú». *Tarea*, 46, pp. 7-11. Lima.

AYZANO DEL CARPIO, Gerardo

1999 «Planeamiento y gestión educativa». En *Foro Internacional de Educación*. Lima: Centro Cultural José Antonio Encinas.

BARTRA GROS, Francisca

1988 «El sentido de la solidaridad y la educación en valores». En Jeffrey Klaiber (ed.). *Violencia y crisis de valores en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 303-337.

BASADRE, Jorge

1929 *La iniciación de la República*. Lima: E. Rosay.

1931 «La vida y la obra de Carlos Wiesse». *Historia*, 2. Lima.

1939 *Historia de la república 1822-1899*. Lima: Imprenta Gil.

- 1949 *Meditaciones sobre el destino histórico del Perú*. Lima: Huascarán.
- 1968 *Historia de la República del Perú*. Tomos VII y XV. Lima: Universitaria.
- 1978 *Apertura*. Lima: Taller.
- BASILIO DOMÍNGUEZ, FRANCISCO
- 2000 «Compromisos y desafíos para los próximos quince años». *Tarea*, 46, pp. 4-6. Lima.
- BENAVIDES ESTRADA, A. y otros
- 1999 *Ciencias Sociales para educación secundaria*. Lima: Escuela Nueva S. A.
- BOLAÑOS, Áurea
- 1993 «Proyecto Educación y Cultura de Paz: una experiencia en la formación de maestros». *Educación*, vol. II, 3. Lima.
- BOUVY, Jean
- 1986 «La educación en los valores para la sociedad del año 2000». *Encuentro*, 19. Lima.
- BURGA, Manuel
- 1993 *¿Para qué aprender Historia en el Perú?* Lima: Derrama Magisterial.
- BURGA, Teófilo
- 1971 *Historia del Perú*. Texto para primero de secundaria. Lima: Universo.
- BUSTO, José Antonio del
- 1979 «Algunas ideas sobre la enseñanza de la Historia del Perú». *Boletín Instituto Riva Agüero*, 8-9. Lima.
- CALMET, Lilia y Yolanda ROJO
- 2001 *Educación ciudadana en el área de Ciencias Sociales. Propuesta para la educación secundaria*. Lima: Tarea.
- CAPELLA, Jorge
- 1991 *Una década en la educación peruana, 1980-1990*. Lima: Cultura y Desarrollo.
- 2000 *Educación: estudio y formulación de teorías*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

Bibliografía

2000 *Ética profesional y educación para la paz*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

CAPELLA, Jorge y otros

1989 *Educación, futuro, cultura de paz*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

CARDÓ, Andrés y Hugo DÍAZ

1995 «Consideraciones en torno a una nueva estructura para el sistema educativo peruano». En *Fines y estructura de la educación peruana*. Lima: Foro Educativo, pp. 111-163.

CARR, E. H.

1985 *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta.

CAYO, Percy

1974 «La enseñanza de la Historia y su significado nacional». *Boletín sobre la enseñanza de la Historia*, 4-5. Lima.

COLL, César

1986 *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.

COLLIER, David

1978 *Barriadas y élites: de Odría a Velasco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CHÁVEZ AYALA, Jorge

1997 *El currículo globalizado: mucho más que relacionar asignaturas*. Lima: Tarea.

DELGADO, Jorge

s/f *Legislación, organización y administración escolar*. Arequipa: Universidad Nacional San Agustín.

DELORS, Jacques (coord.)

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana y UNESCO.

DÍAZ HERENCIA, Daniel

1957 «La iniciación de la enseñanza de la Historia del Perú en la República». Tesis de bachiller. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

DÍAZ, Hugo y otros

1999 *Una mirada a la educación en el Perú*. Lima: Tarea.

DÍAZ, Hugo y otros

1995 *Educación: retos y esperanzas*. Lima: Red Latinoamericana de Información en Educación (REDUC).

ENCINAS, José Antonio

1985 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

FAJARDO, Rosa Elena y Emilio LUQUE

1999 *Manual para directivos y docentes en el marco de la modernización educativa*. Lima: CESDEP y Centro de Investigación y Promoción Social Educativa.

FEBVRE, Lucien

1971 *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ DÁVILA, Mariela

1987 «Análisis de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales en los Programas de 1980-1985». Tesis de bachillerato. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

FLORES, Teresa y María Luisa de LÁZARO

1991 *Un ejemplo de diseño curricular para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

FREIRE, Paulo

1970 *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

FUENTES, J. y otros

2001 *Huellas 3: Estudios Sociales*. Lima: Santillana.

Bibliografía

GARCÍA BELAUNDE, Víctor Andrés

1988 *Los ministros de Belaunde. 1963-1968, 1980-1985*. Lima: Minerva.

GRIMALDO, Miriam

1999 *¿Hacia dónde van nuestros jóvenes?* Lima: Universidad San Martín de Porres.

GUZMÁN, Jaime

1997 «Vida y obra de Jorge Guillermo Leguía». Tesis de licenciatura. Tomo II. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

HERNÁNDEZ CARDONA, Xavier

2002 *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

KALINOWSKI, Dina

1995 «Desarrollo de la educación en el Perú». En Foro Educativo (ed.). *Fines y estructura de la educación peruana*. Lima: Foro Educativo, pp. 59-95.

LECAROS, Fernando

1981 *Visión de las Ciencias Sociales*. Lima: Rikchay Perú.

LEGUÍA, Jorge Guillermo

1934 *Historia de América: textos para colegios de segunda enseñanza*. Lima: Rosay.

LEÓN, Eduardo

2001 *Por una perspectiva de educación ciudadana*. Lima: Tarea.

LLOPIS, Carmen

1997 *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Narcea.

LORENTE, Sebastián

1860a *Anales universitarios*. Tomo III. Lima: Imp. Juan Nepomuceno Infantas.

1860b *Historia antigua del Perú*. Lima: Imp. Ardieu.

1869 *Anales universitarios*. Tomo IV. Lima: Imp. Juan Nepomuceno Infantas.

1879 *Historia de la civilización peruana*. Lima: Imprenta Liberal.

1902 *Anales del Colegio Guadalupe*. Tomo I. Lima: Librería e Imprenta de E. Moreno.

LUDEÑA DE LA VEGA, Guillermo

1962 *Historia del Perú: épocas preincaica e incaica*. Lima: CIP.

MACKAY, William

1979 «La misión formativa del profesor de Historia». *Boletín Instituto Riva Agüero*, 8-9, 1979. Lima.

MAC LEAN ESTENÓS, Percy

1953 *Historia de una revolución*. Buenos Aires: Ediciones Argentinas para América Latina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

1970 *Informe general de la Reforma de la Educación Peruana*. Lima: Universo.

1972 *Ley General de Educación 19326*. Lima: América.

1974 *Programas adaptados, primer año de secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.

1976 *Programas adaptados, segundo año de secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.

1977 *Estructura curricular de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

1999 *Manual para docentes de Educación Secundaria de Menores*. Lima: Ministerio de Educación.

2001a «Diseño curricular básico de Educación Secundaria de menores (adolescentes)». Diario oficial *El Peruano*, Lima, 29 de enero del 2001.

2001b «Teoría y doctrina curricular 1972». En Guillermina Pizarro Chávez. *Diseño curricular*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MIRANDA, Ángel

1965 *Didáctica de la Historia*. México D. F.: Fernández Editores.

MORALES, Ricardo

1997 «Presentación del Informe Delors en el Perú». *Tarea*, 40, p. 6. Lima.

NAVARRO, E. y A. PERALTA

2000 *Currículo por competencias y modelos pedagógicos*. Lima: Ministerio de Educación.

Bibliografía

- OLANO, P. y otros
1997 *Protagonistas 3: Ciencias Sociales para Secundaria*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- ORBEGOSO VILLAFANE, Enrique
1997 *Introducción a las Ciencias Sociales*. Lima: Ministerio de Educación.
- PALACIOS, María Amelia
1997 *¿De qué educación ciudadana hablamos?* Lima: Tarea.
- PALMA, Ricardo
1899 *La bohemia de mi tiempo*. Lima: s/e.
- PEÑALOZA, Wálter
2000 *El currículo integral*. Lima: Optimice.
- PEÑALOZA, Wálter y otros
1999 *Las reformas educativas en Perú, América Latina y el Caribe*. Lima: Pedagógico San Marcos.
- PÉREZ, Consuelo y Víctor SIFUENTES
1994 *Identidad y ciudadanía*. Lima: Amnistía Internacional.
- PEZO DEL PINO, César; Eduardo BALLÓN y Luis PEIRANO
1978 *El magisterio y sus luchas: 1885-1978*. Lima: DESCO.
- PINTO, Luisa y Consuelo PASCO
1993 *Desarrollo de la identidad*. Lima: Tarea.
- PIZANO, Guillermina
2001 *Diseño curricular*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- PONS MUZZO, Gustavo
1952 *Historia del Perú*. Textos para educación secundaria. Callao: Colegio Militar Leoncio Prado.
1952 *Emancipación*. Callao: Colegio Militar Leoncio Prado.
1953 *Historia de la cultura peruana*. Lima: Universo.
1966 *Política educativa del Estado Peruano*. Lima: Iberia.

PORRAS BARRENECHEA, Raúl

1955 *Fuentes históricas peruanas*. Lima: Mejía Baca y Villanueva Ediciones.

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART

1988 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

PUENTE BRUNKE, José de la

1995 «Cómo debe enseñarse la Historia en los colegios». *Debate*, vol. XVII, 84. Lima.

PUENTE CANDAMO, José Agustín de la

1998 *¿Por qué estudiamos Historia?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

PUENTE de la, José Agustín

1983 «Enseñanza de la Historia». *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 11-12. Lima.

RAVITCH, Diane

1986 *Las escuelas que merecemos*. México D. F.: Prisma.

RAMOS DE COX, Josefina

1975 «La enseñanza de la Historia del Perú». *Boletín sobre la Enseñanza de Historia*, 6. Lima.

REGALADO, Liliana

1983 «Autorización, docencia y divulgación». *Enseñanza de la Historia*. n.º 11-12. Lima.

RÍQUEZ, Eva

1998 *Didáctica para las Ciencias Sociales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1999 *Guía para el estudio de las Ciencias Sociales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

RIVA-AGÜERO, José de la

1965 *Estudios de historia peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

RIVERA PALOMINO, Juan

2001 *Érase una vez... una reforma*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

RIVERA SERNA, Raúl

1978 «Historia de la Historia». En *Historia del Perú*. Tomo X. Lima: Mejía Baca.

RIVERO, José

2000 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea.

RODRÍGUEZ CRESPO, Pedro

1998 «La Historia y su enseñanza». *Educación*, vol. VII, 13, 1998. Lima.

RUBIO FATACCIOLI, Alberto

1990 *Sebastián Lorente y la educación en el Perú del siglo XIX*. Lima: Allamanda.

ROSTWOROWSKI, María

1995 «Cómo debe enseñarse la Historia en los colegios». *Debate*, vol. XVII, 84. Lima.

SALAZAR BONDY, Augusto

1965 *En torno a la educación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1976 *La educación del hombre nuevo: la Reforma Educativa Peruana*. Buenos Aires: Paidós.

1973 *Entre Escila y Caribdis*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

SALAZAR ROMERO, Carlos

1961 *Pedagogía*. Lima: Ediciones del Sol.

SÁNCHEZ, Luis Alberto

1989 Postfacio a modo de Prefacio. En *Historia y biografía de Jorge Guillermo Leguía*. Lima: Asociación Cultural Integración.

SANCHO, Joana María

1989 *Los profesores y el currículum*. Barcelona: Horsori.

SIFUENTES, Víctor

1993 *Educación Cívica y derechos humanos*. Lima: Amnistía Internacional.

SILVA SANTISTEBAN, Fernando

1976 «Opiniones sobre la enseñanza de la Historia». *Boletín sobre la Enseñanza de Historia*, 7, Lima.

SILVA SANTISTEBAN, Luis

1984 *Ensayo sobre la metodología de las Ciencias Sociales*. Lima: Universidad de Lima.

SLATER, Robert

1999 *Ensayos sobre democracia, educación y el experimento americano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

TAURO, Alberto

s/f *Historia del Perú*. Texto para primero de secundaria. Prefacio. Callao: Colegio Militar Leoncio Prado.

TOVAR, Teresa

1987 *Reforma de la educación: balance y perspectivas*. Lima: DESCO.

1997 *Desde los niños/as: análisis de las políticas educativas, 1995-1997*. Lima: Foro Educativo.

2001 «El diálogo en educación ha quedado instalado». *Tarea*, 49, p. 6. Lima.

TWANAMA, Wálter

2000 «Misión en Marte (o ¿no había pendiente una reforma secundaria?)». *Tarea* 46. Lima.

UGAZ BURGA, José y otros

1996 *Una década crítica para la educación peruana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

VARGAS, Raúl (comp.)

1978 «Educación e identidad nacional». En *Perú: identidad nacional*. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación.

VEXLER, Idel (coord.)

1997 *La educación secundaria de adolescentes en el Perú: realidad y propuesta de desarrollo pedagógico*. Lima: Foro Educativo.

WIESSE, Carlos

1929 *Historia del Perú: textos para los colegios de segunda enseñanza*. Lima: E. Rosay.

ZABALZA, Miguel

1989 *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Revistas consultadas

Anales del Colegio Guadalupe, t. I, III y IV, 1869-1902. Lima

Boletín de la Academia Nacional de la Lengua, 17, 1982. Lima.

Cultura y Pueblo, 3, 1964. Lima.

Debate, vol. XVII, 84, Instituto Apoyo, 1995. Lima.

Educación, 3, 4, 6 y 13, 1993-1998. Lima.

Educando, 14, 20, 22, 23, 27, 32, 34, 35, 36 y 37, Editorial Santillana, 1989-2002. Lima.

Encuentro, selecciones para Latinoamérica, 19, 1986. Lima.

Enseñanza de la Historia, 1-13, Instituto Riva-Agüero, 1972-1988. Lima.

Historia, 1-4, 1931-1944. Lima.

Revista Española de Pedagogía, 174 y 217, 1986 y 2000. Madrid.

Tarea, 40 - 50 y Suplemento *Alerta Tarea*. Tarea (Asociación de Publicaciones Educativas), 1997-2001.

Anexo I

Lineamientos fundamentales del Plan de Educación Nacional (1950)

Esbozo del ministro de Educación, general Juan Mendoza R.

Es la primera vez que se hace en el país un plan de educación y hemos querido que sea de *Educación Nacional*, es decir, de nosotros y para nosotros.

La obra educativa en el Perú ha progresado muy lentamente y toda ella en forma desconectada, casi aislada y dispersa. Así se explica la multiplicación de planteles de cuyo funcionamiento nunca se pudo tener informaciones precisas y a los cuales rara vez llegaban impulsos oportunos de orden pedagógico.

Esto es lo primero que estamos remediando, con las concentraciones de directores e inspectores de educación, los ciclos de perfeccionamiento para directores y profesores de segunda enseñanza, la creación de directores regionales de educación y las visitas en todo el territorio por el ministro acompañado de los directores del ramo.

Los principales objetivos del Plan son:

1. Establecer la unidad de *doctrina educativa*, que está definida en el capítulo 1: Necesidad y orientaciones del Plan de Educación Nacional.
2. Establecer una *organización pedagógica* que permita ejercer una acción directa de *conducción, control e impulsión* de la obra educativa en zonas de acción perfectamente definidas.
3. Dar a la educación una *orientación y contenido social*, en servicio de la colectividad, de la región y del país, en vez de una orientación en busca exclusiva de conocimientos humanísticos y culturales, que se ha quedado en la mitad de la tarea.
4. Afirmar un hondo *sentido peruanista en la obra educativa*, con el fin de tonificar el carácter de nuestra juventud con la llama sagrada del amor a la patria.
5. Empezar de inmediato una *obra creadora de planteles de primera categoría*, destinada a dar calidad a la labor educativa no solo en el propio plantel sino en las escuelas que se encuentran en su sector o en su zona de influencia.
6. Determinar las soluciones prácticas de los problemas educativos y señalar las etapas necesarias y los plazos dentro de los cuales debe ejecutarse la obra. El plan es un *instrumento de acción*.
7. Despertar en la colectividad inquietud por la obra educativa y estimular el aporte generoso y efectivo de la sociedad.

Las líneas de acción en educación primaria, secundaria y normal se encuentran debidamente señaladas en el plan y sobre ellas hemos comenzado a actuar. No se trata de anunciar proyectos, sino *obras* que se encuentran en marcha.

El presidente de la Junta Militar de Gobierno, general Manuel A. Odría, ha sido el inspirador del Plan de Educación Nacional. Con clara visión del problema, lo primero que hizo fue crear *el Fondo de Educación Nacional*, es decir, *crear rentas* para hacer posible la obra.

Su empeño en hacer obras duraderas, que irradien sus beneficios al mayor número de niños y jóvenes que ejerzan trascendencia en el porvenir del país, se ha cristalizado en la concepción de las Grandes Unidades Escolares.

El Consejo Nacional de Educación ha interpretado las ideas de la Junta Militar de Gobierno y, después de largo y detenido debate, que ha durado un año, ha formulado el proyecto que mereció la aprobación suprema.

Se ha pensado en reformular los planes de estudio, pero esta tarea no es urgente; mejor dicho, es inútil reformar los planes de estudio mientras no se hayan reformado previamente las bases sobre las que ha de funcionar el sistema educativo.

Al efecto se nombró una comisión integrada por directores de colegio y directores de estudio con el propósito de reajustar el Plan de Estudios orientándolo hacia las necesidades vitales del adolescente en forma flexible, con unidades de trabajo estrictamente fundamentales de cada asignatura y señalando las relaciones de afinidad y nexos de coordinación didáctica y cultural sobre las materias que contiene.

La esencia de la obra educativa no está en los cursos ni en las horas; está en el carácter del maestro para hacer realidad lo que los planes y programas mandan y las técnicas pedagógicas aconsejan. Es necesario formar un cuerpo docente con sólida ética profesional, con verdadero espíritu de comprensión de los problemas del estudiante y con entera responsabilidad de la labor realmente educativa.

Se han adquirido para implementar las Unidades Escolares diez equipos de gabinetes de física, diez de laboratorios de química, diez de anatomía, equipos cinematográficos y está listo el nuevo mobiliario de las mismas.

En cuanto a los textos de enseñanza con los que el ministerio dotará a los alumnos, están en prensa 5.000 ejemplares de libros de lectura para los tres primeros años con el aporte del «Fondo de Texto Escolar»; la impresión se lleva a cabo en la imprenta del Colegio Militar Leoncio Prado, en las del ministerio y en imprentas particulares.

Estos libros se destinan exclusivamente a las escuelas del Estado. Los planteles particulares pueden adquirirlos a precio de costo. Los únicos *textos oficiales obligatorios* son los de *Historia del Perú* en la educación secundaria que están ya impresos.

Se va a emprender en el presente año una campaña de educación rural con siete zonas de aplicación en Puno, Cuzco y Apurímac. Cada una de ellas dispone por primera vez, además del personal especializado, de un ómnibus para el transporte de los alumnos.

Para esta campaña se han adquirido equipos cinematográficos, grupos electrógenos y aparatos repetidores de sonido. Se espera que esta campaña despierte gran interés en la población, lo que se traducirá en un aumento de la escolaridad, en una mayor colaboración social y en progreso general de las zonas de influencia.

El Plan de Educación determina que se debe seguir apoyando decididamente la creación y funcionamiento de colegios particulares.

Anexo II

Programa analítico de Historia del Perú para el tercer año de secundaria (1954)¹

Primera parte

La propaganda revolucionaria y los movimientos iniciales

PRIMERA UNIDAD (ABRIL)

Capítulo I

Reacción contra la mentalidad colonial (3 lecciones)

- Visión retrospectiva del régimen político, económico y social de la Colonia.
- Conatos de rebeldía desde el siglo XVI al siglo XIX: a) Españoles, b) Criollos, c) Indios, d) Negros, e) Significado de estos movimientos. Rivalidad entre criollos y peninsulares.
- Formación de una conciencia nacional.

SEGUNDA UNIDAD (ABRIL)

Capítulo II

Factores externos y ocasionales de la emancipación (4 lecciones)

- A) La independencia de Estados Unidos. Características de las colonias. Causas de la insurrección. La guerra. El apoyo francés y español. Reconocimiento de la independencia. Federalista y antifederalistas. La segunda guerra de la independencia. Influencia de la independencia de Estados Unidos en las colonias españolas. La doctrina Monroe.
- B) La Revolución Francesa. Labor de los filósofos y enciclopedistas. La «Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano». Influencia de la revolución en la América española.

¹ Tomado del libro de texto de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo (1954). Se consigna solo el primer bimestre del programa analítico. Cada lección incluía un cuestionario y lecturas para ser empleadas, según el criterio del profesor, en las actividades con los alumnos.

- C) El Despotismo Ilustrado español. La influencia del Despotismo Ilustrado en las colonias. Las ideas del Conde de Aranda. La expulsión de los jesuitas.
- D) La influencia británica. Enemistad entre España e Inglaterra. Apoyo de Pitt y Canning a la independencia.

Capítulo III

La época de los precursores (1789-1806) (3 lecciones)

El precursor revolucionario. Los grandes precursores americanos en Europa. Las Logias. Labor de los precursores en América. Los movimientos precursores de la Independencia. La rebelión de Túpac Amaru. La protesta de Baquíjano y Carrillo. El sacrificio de Aguilar y Ubalde.

TERCERA UNIDAD (MAYO)

Capítulo IV

El fidelismo colonial (1806-1810) (4 lecciones)

Las pretensiones inglesas: invasión del Río de la Plata. La invasión francesa a Portugal y España. Las pretensiones francesas y portuguesas sobre América. Las Juntas de Gobiernos en América (1809). La situación en el Perú. Las Juntas del año 1810. El movimiento en México. Importancia del año 10 en América.

Capítulo V

El constitucionalismo (1812-1814) (2 lecciones)

Las Cortes de Cádiz. La representación peruana a las Cortes de Cádiz. Medidas liberales de las Cortes. La constitución liberal de 1812. Efectos de las medidas liberales de las Cortes en América y el Perú. Conspiraciones e insurrecciones en Lima. Las Cortes de Cádiz y su influencia en la revolución.

(Examen bimestral)

Anexo III

A. Ley General de Educación 19326 (1972) (fragmentos)

Decreto Ley del 21 de marzo de 1972

Sentido de la nueva educación peruana

La filosofía educativa de la Reforma, que la presente Ley traduce en su estructura y en su articulado, se distingue por un conjunto de rasgos propios que, sin perjuicio de los principios generales que informan toda educación, deben ser destacados a fin de asegurar una cabal comprensión del sentido y los alcances de la Ley.

Es preciso poner de relieve, en primer lugar, *la inspiración profundamente humanista y la vocación genuinamente democrática de la nueva educación*. El valor fundamental que ella reconoce es la dignidad de los hombres sea cual fuere su origen, sus ideas o su situación social, pero en el sentido de que esa dignidad esencial solo se realiza si la igualdad y la solidaridad prevalecen en todos los ámbitos y en todas las manifestaciones de la vida colectiva, y que solo puede sustentarse y preservarse mediante el reconocimiento de la autonomía de la persona, de la capacidad soberana de decidir su vida y orientar su propio destino, así como de crear el ambiente físico y social apropiado para lograr su plena realización.

De allí la necesidad de relacionar estrechamente la educación con el trabajo y para el trabajo, para que sea una columna fundamental de toda filosofía educativa auténticamente humanista y, consecuentemente, de la Reforma peruana.

La educación reformada, para ser eficaz y lograr plenamente sus metas, no puede ignorar las condiciones históricas reales en que se cumple el proceso educativo. Las del Perú son las de un país subdesarrollado en el que prevalecen poderosos nexos de dependencia interna y externa, en perjuicio de las grandes mayorías marginadas y con riesgo permanente de la soberanía nacional.

Se comprende que la Reforma, para ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y, en consecuencia, a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional.

Es necesario, además, dar al proceso educativo un sentido de beneficio social y hacer claras las relaciones entre la educación y la economía. Al adecuarse a este concepto de economía, gracias a la Ley, la educación toma en cuenta varios factores fundamentales: La atención inmediata y lo más activa posible de las zonas deprimidas; el diseño de planes educativos a largo y mediano plazo, para alimentar flexiblemente un aparato económico-social conforme también a un plan flexible para incrementar la capacidad productiva de los educandos y la elevación de su calidad personal por el perfeccionamiento en el trabajo y la educación permanente.

Por eso en la Ley la nueva educación ofrece, como rasgos esenciales, el cultivo de la conciencia crítica y la activa y constante participación de la comunidad. Por efecto de la Ley General el proceso educativo incorporará, pues, procedimientos capaces de despertar en los peruanos la conciencia crítica de la propia situación, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres comprometidos con el futuro del país en la transformación y construcción de la nueva sociedad.

La Ley General establece, además, un nuevo sistema que transforma completamente los esquemas anteriores de la educación peruana. Se hace ineludible una nueva manera de educar, nutrida de los valores de la crítica racional, la creación y la cooperación, y una nueva didáctica flexible y diversificada, animada por la comprensión profunda del educando y de la realidad social, con una más seria y sólida base científica y un nuevo espíritu, a la vez realista y lleno de inventiva pedagógica.

La participación activa y plena de todos los peruanos en el proceso de la educación se refleja asimismo en los artículos referentes a la intervención de la familia en la labor de los centros educativos. Ello permitirá un contacto más estrecho entre padres, maestros y autoridades educacionales.

El mismo fin se persigue con la nuclearización, modelo organizativo revolucionario que, a la vez que constituye un vehículo de acceso de la comunidad a las decisiones en materia educativa, racionaliza la organización de los servicios y facilita y estimula el aporte social al proceso educativo.

La Ley consagra por eso el uso óptimo de la capacidad instalada, y de todos los recursos de potencialidad educativa de cada ámbito territorial, como punto de apoyo para la gestión educadora del Estado y de la comunidad toda.

B. Informe general de la Reforma de la Educación Peruana (1970) (fragmentos)

La aplicación de la reforma

El análisis de los problemas que plantea la necesidad de transformar la educación peruana lleva a la conclusión de que la Reforma es irrealizable sin el cumplimiento de determinados prerrequisitos. Lo anterior quiere decir que las acciones prioritarias de mayor urgencia deben estar dirigidas hacia aquellos problemas cuya solución posee carácter prerrequisitorial. Desde este punto de vista, se estima que la Reforma educacional en el Perú es imposible sin un nuevo aparato administrativo, sin un nuevo sistema financiero, sin un magisterio capaz y entrenado y sin un equipamiento pedagógico renovado.

La naturaleza de los prerrequisitos señalados es diversa desde el punto de vista de los márgenes de tiempo que requieren para ser alcanzados. La creación de un nuevo aparato administrativo y de un nuevo sistema financiero puede y debe lograrse en el curso de 1970.

Para el reentrenamiento del magisterio nacional y la elaboración de los materiales didácticos necesarios se requerirán los cinco años contemplados en el Plan de Mediano Plazo a que la Reforma educacional debe sujetarse, pero las acciones destinadas a resolver este problema fundamental tienen que iniciarse en el presente año. En este sentido, se considera indispensable reentrenar un número suficiente de maestros antes de abril de 1971, para llevar a cabo las acciones del primer año de aplicación de la Reforma. Esta labor se prolongará paralelamente a un plan reformado de formación regular de maestros. Al mismo tiempo deben prepararse los primeros materiales didácticos e iniciarse la elaboración y experimentación de los currícula requeridos por los diferentes grados educativos.

Logrados los dos primeros prerequisites e iniciada la tarea de cumplir el tercero, se estaría en condiciones de programar acciones destinadas a alcanzar las principales áreas prioritarias que la reforma considera par el período 1971-1975. Estas son las siguientes:

- Concientización de toda la población nacional.
- Educación de los campesinos de la sierra.
- Aplicación del nuevo sistema educacional en todo el país.
- Universalización del primer ciclo del nivel básico para todos los niños comprendidos dentro de los alcances del ciclo mencionado.

Las áreas prioritarias son las áreas de énfasis en que se concentrará el esfuerzo educativo del Estado. En consecuencia, no implican exclusividad ni descuido de otras acciones educativas que se iniciarán y continuarán aplicándose a lo largo del mediano plazo de acuerdo a los objetivos de la Reforma.

Anexo IV

Estructura curricular de educación básica regular, primer ciclo (1977).

Ciencias Histórico-Sociales

1. Su caracterización dentro del currículo

Dentro del marco de los propósitos permanentes del Plan Nacional de Desarrollo y de los fines fundamentales y específicos de la educación peruana, la formación que se imparte a través de las Ciencias Histórico-Sociales se orienta a promover en los educandos:

- a. Una relación con su medio social que les permita asumir una actitud objetiva y crítica ante la información, y de apertura y sensibilidad frente a los valores del humanismo libertario, socialista y cristiano, propios del modelo autónomo del proyecto histórico nacional que estamos construyendo.
- b. El desarrollo del pensamiento lógico y de la capacidad de abstracción ejercitándolos en el tratamiento de la información acerca de la problemática social, para el conocimiento crítico del mundo histórico-cultural, para la comprensión de la fundamental historicidad de los fenómenos sociales y para la toma de conciencia de la propia situación personal y social, considerada no como permanente e inmutable, sino como históricamente generada y por tanto susceptible de cambio.
- c. Una actitud favorable de compromiso responsable y libre en la construcción de la nueva sociedad, que se exprese en un comportamiento solidario, en el trabajo creador para el pleno desarrollo del país y en la participación concreta tanto en las decisiones que afectan el cambio estructural y el perfeccionamiento permanente de la sociedad peruana, cuanto en acciones que contribuyen a lograr y afianzar la independencia y soberanía nacionales, superando nuestra situación de dependencia generadora

de subdesarrollo, en el contexto del Tercer Mundo, de los países no alineados y de los que integran el Grupo Subregional Andino.

2. *Contenidos curriculares para el cuarto grado de la educación básica regular*

- a. Objetivo general: relacionarse solo y en grupo con los miembros de su medio social circundante, asumiendo una actitud de participación y solidaridad en relación a los problemas que afronta.
- b. Describir o relatar:
 - Las características de las diferentes épocas de la Historia nacional, señalando:
 - Formas de organización económica y social.
 - Hechos fundamentales, analizando la participación del pueblo, héroes y personalidades en el desarrollo de los acontecimientos.
 - Hechos de la Historia actual señalando su importancia para la comunidad local y nacional.
 - La organización de la comunidad local y de comunidades vecinas, analizando:
 - Algunas relaciones de igualdad, competencia, dominación y complementación que se establezca entre su comunidad y las comunidades vecinas.
 - Algunos cambios importantes que se hayan producido en su comunidad por acción del trabajo comunitario de sus miembros, tomando como referencia los cambios estructurales actuales.
 - Las características geográficas de su región y del país, percibiendo:
 - La influencia de diversos factores geográficos en la vida humana.
 - Los resultados de la acción transformadora del hombre sobre su medio geográfico.

- Algunos comportamientos característicos de los niños y adultos en su comunidad, opinando sobre los mismos.
- Asumir responsabilidades personales y de grupo, trabajando con iniciativa y creatividad, y reconociendo el valor del trabajo comunitario al participar en:
 - Tareas organizadas al servicio de la comunidad.
 - Celebraciones locales.
 - Prácticas de seguridad.

3. Programación del currículo a nivel de núcleo educativo comunal (NEC)

- a. El NEC es el escalón donde se diversifica y programa el currículo de acuerdo a las variantes socioeconómicas, geográficas, culturales, etc. y a las necesidades específicas del mismo.
- b. Se realiza en base a un diagnóstico situacional del NEC y con la participación activa y directa de los docentes y directores de los centros educativos del ámbito del mismo.

4. La programación curricular a nivel de aula

- a. En los cuatro primeros grados se trabajará integrando las diversas líneas de acción educativa de tal manera que las experiencias que se realicen en el aula o fuera de ella sean lo esencial y lo que debe proporcionar a los niños vivencias estimuladoras y profundas.
- b. Establecidos los objetivos deseables para que los alumnos los logren en períodos determinados, se seleccionan las experiencias que pueden conducir al logro de dichos objetivos. Para la programación de las acciones básicas presentadas en la estructura curricular, los maestros seleccionarán las posibles y convenientes en la medida que realmente conduzcan a los objetivos propuestos en cada período de tiempo.

- c. La Unidad de Experiencia es un esquema integrador que permite seleccionar y organizar actividades de diferentes Líneas de Acción Educativa en torno a un Tema Motivador, que sirve de eje durante un período corto y que confeccionan los maestros en cada centro educativo.

Anexo V

Programa adaptado de Historia del Perú y del Mundo para el segundo año de secundaria (1975)

I. Fundamentación

En la línea de Ciencias Histórico-Sociales, la Historia Peruana y la Historia Universal deben ser analizadas en su mutuo interactuar, ubicando el devenir histórico nacional en su contexto universal y descubriendo las relaciones e influencias entre los diversos pueblos del mundo.

El presente programa incluye algunos aspectos del actual proceso de cambio, con el fin de relacionar situaciones presentes con situaciones de la Historia pasada que les dan explicación. Este enfoque permitirá enriquecer y complementar el conocimiento objetivo y la comprensión objetiva de nuestro proceso histórico, partiendo de la experiencia inmediata del educando y del análisis de la realidad nacional.

La distribución del programa en seis temas persigue, en cuanto a los objetivos, que el educando adquiera no solo información cognoscitiva, sino también actitudes que favorezcan el ejercicio de la participación libre y responsable.

II. Objetivos

Al concluir el segundo año de educación secundaria con programas adaptados, el educando será capaz de:

1. Explicar el descubrimiento del Perú y América dentro del marco del expansionismo europeo de los siglos xv y xvi.
2. Valorar el significado y alcances de la reacción indígena contra la dominación colonial española.
3. Explicar los procesos económico, social, político y cultural que se producen en el Perú y Latinoamérica a partir de su inserción en el sistema económico internacional en condiciones de subordinación y dependencia.

4. Asumir una actitud favorable al compromiso y a la participación responsable y libre, promovida por la reflexión crítica del estudio de la Historia.

III. Contenidos

- Primer tema: Situación política, económica, social y cultural que enmarca al expansionismo europeo de los siglos XV y XVI
- Segundo tema: La invasión y conquista del Perú
- Tercer tema: Aspectos políticos de la colonización española
- Cuarto tema: Efectos económico-sociales de la dominación española
- Quinto tema: Efectos culturales de la dominación española
- Sexto tema: La dominación española y los antecedentes del subdesarrollo latinoamericano. Lucha del Perú por romper los rezagos del colonialismo

Anexo VI

Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (2001)

Área de estudios sociales y ciudadanía

I. organización del área

El área de *Estudios Sociales y Ciudadanía* recurre a articular en su interior diversos contenidos de aprendizaje que provienen de las distintas disciplinas sociales existentes, como son: historia, geografía, economía, psicología, sociología, antropología, arqueología, filosofía, lógica, demografía y derecho.

Sin embargo, por las necesidades de aprendizaje específicas dentro del área, como son el desarrollo del adolescente como persona en la sociedad, su interacción armoniosa con el espacio y su comprensión de la historia, así como la mayor proximidad entre algunas disciplinas sociales, se ha considerado la necesidad de establecer al interior del área tres componentes con sus respectivas competencias.

El componente *Persona y Sociedad* propicia que cada estudiante conozca, respete e interiorice normas de convivencia social, a partir del conocimiento y ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades en los diversos espacios de cooperación y de negociación propios de la adolescencia y de su futura participación ciudadana.

El énfasis en la formación ciudadana responde a los múltiples retos que la sociedad peruana enfrenta en los espacios de interacción social e incide en la configuración de la conciencia ya que de esta dependerá la conducta responsable de alumnos y alumnas, preparándolos para la participación en sociedad. Promueve, además, la formación en valores que se relacionan con la paz y los derechos humanos porque no puede haber convivencia armoniosa sin la vigencia de valores comunes, aceptados y respetados por la población peruana.

El componente *Espacio y Sociedad* articula las necesidades del aprendizaje provenientes de la geografía, la economía, la sociología,

la antropología, la ecología y la geopolítica, contribuyendo a la formación de cada estudiante de un conocimiento dinámico, integrado y científico del territorio y de la relación que se establece con la población.

Se inicia con el conocimiento de su espacio próximo, tanto el local como el regional pretendiendo desarrollar su identidad e integración regional. En este sentido se aborda el estudio del territorio peruano sobre el que se tratarán aspectos referidos a la calidad ambiental, la calidad de vida, la economía y el desarrollo humano sostenido.

Se aborda el tema del Estado y la Sociedad frente al reto de la globalización y se proponen temas de investigación, sobre el contexto de la dinámica social y económica mundial posibilitando la comprensión de las interrelaciones entre la población y el espacio.

El componente *Historia y Sociedad* promueve que cada estudiante vincule su vida cotidiana con el proceso nacional, latinoamericano y mundial. El manejo de los principales *procesos históricos*, comprendiendo los *cambios y las permanencias*, le permitirá desarrollar su *conciencia histórica* y encontrar sentido a las múltiples relaciones entre pasado, presente y futuro.

Para lograr la aprehensión (hacer suyo) del conocimiento histórico es imprescindible el manejo de fuentes y de evidencias, de un riguroso proceso de análisis y de una sólida cronología. Se trata de superar la tradicional repetición de datos, fechas, guerras y nombres sin significado para la vida de cada estudiante.

El desarrollo de este componente permitirá que los alumnos y las alumnas asuman y debatan abiertamente temas como la *diversidad cultural* existente en nuestro país. Comprenderán cómo es que esta es el resultado de un largo proceso histórico, que pide actitudes de respeto y diálogo, valorando la conservación y defensa del patrimonio histórico peruano.

En este componente es imprescindible también, favorecer el desarrollo de la autoestima de los estudiantes como personas y como peruanos y peruanas, a partir de la comprensión de nuestro pasado y de lo que actualmente somos como individuos, como pueblo y como

Estado, promoviendo el interés por intervenir en su realidad con capacidad de participación y toma de decisiones que favorezcan la construcción de su futuro personal y el colectivo con miras a establecer una cultura de paz y promover el desarrollo humano en el Perú.

II. Propuesta curricular experimental para el primer grado de educación secundaria

a. COMPETENCIAS DEL COMPONENTE PERSONA Y SOCIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> - Explica los conflictos de la vida cotidiana, manifiesta empatía, reconociendo las necesidades de los demás, en la familia, el aula y el centro educativo. - Toma conciencia de sus derechos y de los demás, reconoce normas de convivencia cotidiana y se hace cargo de responsabilidades de acuerdo con su edad en los ámbitos donde participa. 	
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES
<p>Descentramiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina diferencias y similitudes en el comportamiento de las personas cercanas. <p>Resolución pacífica de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina comportamientos democráticos de los autoritarios y permisivos. - Analiza los problemas y los conflictos y propone soluciones. <p>Participación ciudadana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende y pone en práctica sus derechos y deberes. 	<p>ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA RESPONSABLE CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familia. Tipos. - Diversidad cultural en el aula y en el centro educativo. - Normas para la convivencia social en la vida cotidiana en espacios públicos y privados. - Cultura de paz. Diálogo y negociación.

<ul style="list-style-type: none"> - Formula propuestas para las organizaciones escolares en las que participa. Toma de decisiones y solución de problemas. - Propone soluciones a diversos problemas simulados o reales mediante el uso del Código de los Derechos del Niño y el Adolescente. Indagación, investigación y manejo de información. - Investiga sobre las principales instituciones y organizaciones juveniles de su localidad e identifica ejemplos de participación ciudadana. - Formula preguntas, recoge información y presenta los resultados de sus indagaciones. Debate y argumentación. - Debate y argumenta sobre diferentes problemas utilizando criterio propio. 	<p>DERECHOS Y RESPONSABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derechos humanos. Código de los Derechos del Niño y del Adolescente. - Ciudadanía y responsabilidades ciudadanas. - Seguridad ciudadana y defensa civil: prevención de accidentes: aula, centro educativo, hogar y comunidad. <p>ORGANIZACIONES JUVENILES LOCALES Y REGIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizaciones civiles locales y regionales. - Municipios escolares. - Vigías del patrimonio del Perú. - Centros deportivos, parroquias y centros culturales. - Defensorías.
<p>ACTITUDINALES</p> <p>Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce y valora como persona, respeta su integridad (física y moral) y la de las personas de su entorno. - Hace respetar sus derechos y se hace cargo de sus responsabilidades. <p>Descentramiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra una actitud de empatía (ponerse en el lugar del otro) hacia sus pares y adultos. - Reconoce que todas las personas tienen iguales derechos y responsabilidades. - Construcción de acuerdos. - Reconoce la importancia de que los conflictos deben ser manejados con justicia. - Crea y respeta las normas de convivencia social en su centro educativo y localidad, basándose en una escala de valores. Tolerancia y equidad. - Valora la diversidad y reconoce sus beneficios como son: variedad de puntos de vista, diferentes ideas, maneras de entender y de resolver problemas. 	

b. COMPETENCIAS DEL COMPONENTE ESPACIO Y SOCIEDAD

- Se orienta en el espacio y describe los componentes geográficos de su localidad y región, valorando la diversidad del medio ambiente
- Identifica soluciones para el logro del desarrollo humano en su localidad y región mediante el uso racional de los recursos.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES
<p>Orientación espacial y la representación gráfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percibe y describe los elementos físicos de su entorno inmediato - Ubica con criterios de latitud, longitud y altitud los elementos de su localidad - Se orienta con criterios de distancia y dirección en croquis y planos de su localidad - Sintetiza la información de su entorno inmediato y la grafica en mapas temáticos utilizando criterios propios <p>Análisis espacial y poblacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta diversas informaciones que relacionen espacio, cultura y sociedad en su localidad y región - Analiza los principales procesos de la dinámica poblacional <p>Planificación para el desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende y determina las condiciones de riesgo y propone soluciones para la prevención de desastres 	<p>IDENTIDAD E INTEGRACIÓN REGIONAL ESPACIO LOCAL Y REGIONAL: CALIDAD AMBIENTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manejo de cuencas, recursos, conservación y depredación - Gestión de riesgos frente a fenómenos <p>Consecuencias socioeconómicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo sostenible <p>POBLACIÓN LOCAL Y REGIONAL CALIDAD DE VIDA</p> <p>Ocupación del espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Migraciones - Organización y funciones del espacio - Patrones de asentamiento <p>Aspectos demográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura y dinámica poblacional <p>Aspecto sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradiciones y costumbres - Diversidad en el mestizaje cultural <p>ECONOMÍA Y DESARROLLO SOSTENIDO: RECURSOS Y PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de la población

<p>Análisis multicausal y síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza las múltiples causas e interrelaciones entre los factores humanos y la ocupación del espacio en su localidad. - Sintetiza la información y la grafica en mapas temáticos utilizando códigos propios. <p>Indagación e investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determina problemas e indaga posibles soluciones para la mejora de la calidad de vida en su localidad y región. 	<p>Indicadores de desarrollo humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos productivos. Trabajo y capital humano <p>Bienes y servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades productivas locales y regionales - Agentes económicos: Productores y consumidores <p>Formas locales de negociación y competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de desarrollo del mercado local - Ahorro e inversiones. Tributación - Redes de comunicación y transportes
<p>ACTITUDINALES</p> <p>Conciencia ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valora y desarrolla su conciencia ambiental. Sentido de pertenencia y futuro - Afirma su sentido de pertenencia a su localidad y región y se compromete con la mejora de su calidad de vida. - Valora las oportunidades de desarrollo personal y social que le ofrece su localidad y región. 	
<p>c. COMPETENCIAS DEL COMPONENTE HISTORIA Y SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica cambios y permanencias en el proceso histórico peruano y propone soluciones a los principales problemas históricos de su localidad y región. - Identifica las relaciones significativas entre su vida cotidiana y el proceso histórico local y regional, afirmando su identidad como peruano o peruana y contribuye a la conservación del patrimonio histórico de su localidad y región. 	

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES
<p>Ubicación temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina acontecimientos, secuencias y procesos. - Relaciona en líneas de tiempo graficadas los principales acontecimientos de su historia familiar, regional y la historia nacional. - Se orienta en el tiempo calendario (años, siglos, milenios). Manejo de fuentes - Diferencia diversas fuentes históricas. - Formula preguntas a partir de la observación y/o lectura de las fuentes. - Distingue las diferentes versiones que pueden darse sobre un mismo acontecimiento histórico. <p>Indagación, investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investiga sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Historia de su familia, localidad y región, haciendo uso de diversas fuentes. • Los logros tecnológicos andinos en su localidad y región. • Las etapas y los mecanismos de expansión del Tawantinsuyo. • Los desarrollos culturales en América.- Análisis multicausal y síntesis - Compara los diferentes procesos de expansión. - Interpreta los cambios del ambiente natural de su localidad y región por la acción humana. 	<p>ESPACIO Y CULTURA HISTORIA PERSONAL E HISTORIA DEL PAÍS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia familiar. Relación con la historia local, regional y del país. - Comprensión histórica, sociedad, cultura y tiempo. Fuentes. <p>ORIGEN DEL GÉNERO HUMANO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de hominización. - Poblamiento de América. <p>SOCIEDAD ANDINA Y DESARROLLO TECNOLÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lítico y arcaico. - Formación de la civilización andina. Chavín. Paracas. Pukará. Características generales. - Desarrollos regionales. Características generales y casos más significativos. - Formación de la civilización andina: Wari. Tiwanaku. - Estados regionales. Características generales y casos más significativos. <p>AMÉRICA Y SUS DESARROLLOS CULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tawantinsuyo. Evolución, organización e importancia. - Procesos culturales en América prehispanica. Ubicación y principales características.

<ul style="list-style-type: none">- Compara los procesos de neolitización andina y asiática.- Explica los desarrollos de Oriente y los ubica en una línea de tiempo comparada con el desarrollo andino.- Explica la importancia del conocimiento histórico.- Indaga sobre medidas de protección a las evidencias arqueológicas en su región y en el país.- Indaga los diversos aportes de las sociedades prehispanicas a la cultura andina.	<p>SOCIEDADES ANTIGUAS EN ORIENTE: CRECIMIENTO Y DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none">- Las civilizaciones antiguas de Oriente <p>Características generales. Aportes.</p>
<p>ACTITUDINALES</p> <p>Sentimiento de pertenencia</p> <ul style="list-style-type: none">• Valora su pertenencia a una comunidad local, regional y nacional.• Valora y promueve la defensa del patrimonio local, regional y nacional.• Reconoce y valora los logros tecnológicos de hombres y mujeres andinos antiguos de su región y país. <p>Tolerancia, respeto y equidad.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconoce y valora la presencia de la mujer en la historia de la familia, la comunidad y el país.• Valora la diversidad cultural existente en su localidad, región, país y el mundo.• Valora los aportes de las civilizaciones antiguas a la cultura universal.	

Anexo VII

La educación encierra un tesoro

Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (fragmentos)

La educación o la utopía necesaria

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. [...]

Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrastar con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial.

Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos son prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma. De todas formas, el «crecimiento económico a ultranza» no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras. [...]

Pero ¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno. [...]

¿Cómo podrían las políticas de la educación no sentirse aludidas por estos grandes desafíos? ¿Cómo podría la Comisión no recalcar en qué pueden estas políticas contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida? [...]

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto nacional. Esta finalidad va más allá de todas las demás y su realización larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. [...]

Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica [...]

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente [...]

La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias. De esta forma, saldríamos del terrible dilema que se plantea entre seleccionar, y, con ello, multiplicar el fracaso escolar y los riesgos de exclusión, o igualar, pero en detrimento de la promoción de personas con talento. Estas reflexiones no restan nada a lo que se definió tan bien durante la Conferencia de Jomtien en 1990 sobre la *educación básica* y sobre las necesidades básicas de aprendizaje. [...]

La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social. [...]

Tres agentes principales coadyuvan al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional. En el pasado, la falta de un compromiso firme por parte de alguno de los protagonistas mencionados provocó no pocas exclusiones. Resulta evidente, además, que los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo. [...]

La Comisión ha hecho tanto más hincapié en la permanencia de los valores, las exigencias del futuro y los deberes del docente y la sociedad cuanto que cree en la importancia del responsable político. Únicamente él, tomando en consideración todos los elementos, puede plantear los debates de interés general que son vitales para la educación. Es que este asunto nos interesa a todos ya que en él se juega nuestro futuro y puesto que, justamente, la educación puede contribuir a la suerte de todos y cada uno de nosotros.

Los cuatro pilares de la educación

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en

una sola ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Más, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el *aprender a conocer* y, en menor medida, hacia el *aprender a hacer*. Las otras dos formas de aprendizaje dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la Comisión estima que en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro «pilares del conocimiento» debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados, para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*.

a. Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. [...] El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde esa perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, donde quiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un «amigo de la ciencia». [...]

Aprender para conocer supone, en primer término, *aprender a aprender*, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. [...] El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida.

b. Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisolubles. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo cuya evolución no es totalmente previsible? [...]

Así pues, ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar. [...]

Si a las nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas, se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diferentes aspectos del aprendizaje. Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

c. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. [...] Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo a que pertenecen y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. [...]

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza y algunas disciplinas se prestan particularmente para hacerlo.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. [...]

d. Aprender a ser

Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona, cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. [...]

Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. [...]

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana, pues el siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades. Por ello habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación —estética, artística, deportiva, científica, cultural y social— que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural.

Así pues la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe *Aprender a ser* «[...] El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y

creador de sueños». Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad.

Huelga decir que los *cuatro pilares de la educación* que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen y se imbriquen entre sí a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

Anexo VIII

Declaraciones sobre educación para todos (fragmentos)

A. *Declaración mundial sobre educación para todos: «satisfacción básica de los aprendizajes» (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990)*

Preámbulo

Hace más de cuarenta años, las naciones de la Tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que «toda persona tiene derecho a la educación». Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar este derecho para todos, persisten las siguientes realidades:

- a) Más de 100 millones de niños no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- b) Más de 960 millones de adultos son analfabetos.
- c) Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías.
- d) Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo —mucho de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elemental— es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien en 1990:

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo,

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso a favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío,

Proclamamos la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, cuyo objetivo principal es: *la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.*

B. Marco de acción para las Américas (fragmentos)

Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de febrero del 2000

Diez años después de la «Conferencia Mundial de la Educación para Todos» celebrada en Jomtien en 1990, los países de América Latina, el Caribe y América del Norte evaluaron los progresos realizados en esta región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas. [...]

Los países de la región basan sus propósitos y acción en el reconocimiento al derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento. [...]

El Marco de Acción Regional se propone cumplir con los compromisos aún pendientes de la década anterior, esto es, eliminar las

inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos cuenten con una educación básica que los habilite para ser partícipes del desarrollo. [...]

El Marco de Acción Regional se propone consolidar los logros de «Educación para todos, alcanzados por la región en la década de los noventa. Entre ellos, en el ámbito regional, se cuentan:

- Aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación en el período de 4 a 6 años.
- Incremento significativo de la oferta educativa y acceso de la casi totalidad de los niños y niñas a la educación primaria.
- Disminución relativa del analfabetismo sin llegar a cumplir la meta de disminuir a la mitad la tasa de 1990.
- Priorización de la calidad como objetivo de las políticas educativas.
- Creciente preocupación del tema de la equidad y de la atención a la diversidad en las políticas educativas.
- Inclusión progresiva de temas de educación para la vida en las modalidades formal y no formal.
- Ampliación del número de años de escolaridad obligatoria.
- Apertura a la participación de actores múltiples: organismos no gubernamentales (ONG), padres y madres y sociedad civil.
- Consensos sobre la educación como prioridad nacional y regional.

C. Marco de acción de Dakar (resumen)

Senegal, 26 al 28 de abril del 2000

Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, se comprometieron a cumplir los objetivos y finalidades de la Educación para Todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar y reafirmar la idea de la Declaración Mundial de Jomtien,

respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. En una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Advierten y lamentan que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Y que si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.

La educación es un derecho fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje.

Para lograr estos resultados los gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación se comprometieron a:

- Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en la educación básica, para alcanzar la eliminación de la pobreza.
- Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente y suscitar la participación de la sociedad civil en el fomento de la educación.
- Aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

- Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros, así como programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA.
- Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje.
- Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
- Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos y acelerar la marcha hacia la Educación para Todos.

Anexo IX

Preguntas-guía para las entrevistas sobre la enseñanza de Historia del Perú o Ciencias Sociales

1. ¿Cómo recuerda usted su aprendizaje del curso Historia del Perú y en qué años se dio este?
2. ¿Qué papel o lugar considera usted que se asigna al curso de Historia del Perú en la enseñanza de Ciencias Sociales?
3. ¿Considera usted que los contenidos curriculares del curso de Historia del Perú han evolucionado y/o variado durante la segunda mitad del siglo XX?
4. ¿Cree usted que los contenidos curriculares y la metodología empleada en la enseñanza de la Historia del Perú y/o Ciencias Sociales llegan a conseguir la identidad nacional en los educandos?
5. ¿En qué radicaría para usted el desfase entre el aprendizaje de la Historia del Perú y la formación de una conciencia nacional auténtica?
6. ¿Qué le ha parecido la inclusión del curso de Historia del Perú dentro del área de las Ciencias Sociales?
7. ¿De qué manera influyó la Reforma de la Educación de la década de 1970 al incluir el curso de Historia del Perú en la enseñanza de Ciencias Histórico-Sociales? ¿Contribuyó a la formación de la identidad nacional?
8. ¿Qué opinión le merece el currículo de Estudios Sociales y Ciudadanía y los contenidos curriculares de los anteriores programas respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú?
9. ¿Qué método y técnicas pedagógicas emplea usted en la enseñanza de la Historia del Perú? ¿Cómo coordina estas con los demás profesores del área de Ciencias Sociales de su respectivo colegio?

10. ¿Considera necesario modificar los actuales contenidos curriculares de Historia del Perú y/o Ciencias Sociales para conseguir la adquisición de valores patrióticos? ¿Qué sugerencias daría para lograrlo?

Anexo X

Testimonio¹

Mis divertidas clases de Historia

Por Ángel Trujillano Quijano
COLEGIO JOSÉ OLAYA, CHORRILLOS

Para muchos escolares las clases más difíciles son las de matemáticas, por lo complicado de sus fórmulas; o las de historia, porque nos obligan a memorizar datos. En mi colegio esto no ocurre así. Es más, el curso que más nos gusta es historia, porque no memorizamos ni escuchamos pasivamente las clases. Participamos, comentamos y representamos a los personajes históricos. En la clase del profesor Jorge Gárate las clases son especiales.

Un día nos enseñó a hacer una máscara representativa de la cultura Chavín y nos dijo que en la siguiente trajéramos una ya hecha. Nos indicó ponérsela y fingir que éramos aquel dios de los antiguos peruanos. Nos quedamos con la máscara toda la clase. Fue una experiencia muy divertida.

Además de todo esto, nuestro profesor nos motiva a que veamos programas culturales como «Sucedió en el Perú», que luego resumimos en nuestros cuadernos y los comentamos en las clases.

La historia es muy interesante, y divertida. Solo ponle esa chispa de imaginación y pídele a tus profesores que hagan sus clases como las mías. Verás que pronto se convertirá en tu curso favorito.

¹ Publicado en el diario *El Comercio*. Lima, 25 de agosto de 2000 (sección Experiencias).

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres de
Gráfica Delvi S.R.L.
Av. Petit Thouars 2009 - Lince
en el mes de junio de 2006

Próximas publicaciones

Corte de virreyes. El entorno del poder en el Perú del siglo XVII

Eduardo Torres Arancivia

San Martín de Porras (Martín de Porras Velásquez)

José Antonio del Busto Duthurburu

Santa Rosa de Lima (Isabel Flores de Oliva)

José Antonio del Busto Duthurburu

Fondo Editorial de la PUCP
Plaza Francia 1164, Lima 1 - Perú
Teléfonos: (511) 330-7410, 330-7411
Fax: (511) 330-7405
Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/



Teresa Chávez García, a partir de una rigurosa lectura de los programas curriculares del curso de Historia del Perú para la educación secundaria en nuestro país, presenta de manera crítica y puntual cómo, desde los años cincuenta hasta los noventa, el curso de Historia del Perú ha trajinado según los vaivenes de las políticas educativas de los gobiernos de turno. La autora, como historiadora, nos ofrece importantes pautas para repensar nuestra historiografía, y como docente nos enseña a llevar a los alumnos a aprender y amar críticamente el pasado y pensar de forma creativa sobre un futuro mejor.



ISBN 9972-42-763-3



9 789972 427633