

CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:

Una mirada institucional
a la implementación
de programas, procesos y
proyectos educativos

Martín Benavides
Paul Neira

EDITORES

**CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:
UNA MIRADA INSTITUCIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN
DE PROGRAMAS, PROCESOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS**

**CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:
UNA MIRADA INSTITUCIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN
DE PROGRAMAS, PROCESOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS**

Martín Benavides, Paul Neira, editores

Natalia Arteta
Martín Benavides
Manuel Etesse
Gabriela Guerrero
Paul Neira
Rodrigo A. Zevallos Huaytán



Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-2.

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. Grau 915, Barranco, Lima, Perú
Teléfono: 247-9988
Fax: 247-1854
www.grade.org.pe

Editores: Martín Benavides, Paul Neira

Autores según orden alfabético: Natalia Arteta, Martín Benavides, Manuel Etesse, Gabriela Guerrero, Paul Neira, Rodrigo A. Zevallos Huaytán

CENDOC / GRADE

Benavides Martín, Neira Paul, eds.

Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos

Lima: GRADE 2010, 208 pp.

<EDUCACIÓN> <CURRÍCULO> <EDUCACIÓN BILINGÜE INTECUTURAL>
<FORMACIÓN DE DOCENTES><EVALUACIÓN DE PROGRAMAS><PERÚ>

Los artículos de este libro pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

Hecho el Depósito legal en le Biblioteca Nacional del Perú: 2010 -16016

ISBN: XXXXXXXX

Cuidado de edición: Didi de Arteta

Corrección: Carolina Teillier

Diagramación e impresión: Remanso Ediciones E.I.R.L.

Impreso en Perú

Noviembre de 2010

700 ejemplares

Índice

Presentación <i>Martín Benavides, Paul Neira y Manuel Etesse</i>	9
¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña <i>Rodrigo A. Zevallos Huaytán</i>	17
<i>Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú</i> <i>Gabriela Guerrero</i>	55
Respuestas de los docentes a las presiones institucionales de cambio: el caso de un programa de capacitación en una escuela pública de Villa El Salvador <i>Natalia Arteta</i>	119
La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú <i>Paul Neira y Martín Benavides</i>	161
Sobre los autores	199

Presentación

Martín Benavides

Paul Neira

Manuel Etesse

Los fundamentos del nuevo institucionalismo

Iniciada la década de 1970, un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford propuso que las organizaciones educativas no respondían enteramente a los conceptos fundamentales de la teoría organizacional (Meyer y Rowan 2006). De esta forma, como indicaron DiMaggio y Powell,

[...] si, en retrospectiva, se pudiera asignar una fecha de nacimiento al nuevo institucionalismo en análisis organizacional, tendría que ser en 1977, el año en el que John Meyer publicó dos trabajos seminales: ‘Los efectos de la educación como una institución’¹ y ‘Organizaciones institucionalizadas: estructuras formales como mito y ceremonia’² (DiMaggio y Powell 1991: 11).

En el desarrollo de esta nueva perspectiva institucional ocupó un papel muy importante el llamado *giro interpretativo de las ciencias sociales* (Rowe 1998). En particular, Meyer y Rowan (1977) usaron extensivamente el trabajo de Berger y Luckmann (1967) para enfatizar en la manera como, a pesar de que los sentidos de las cosas

1 Título original: “The effects of education as an institution”.

2 Título original: “Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony”.

son contruidos socialmente, luego estos son asumidos como datos naturales que forman parte del orden “normal de las cosas” (Scott 1995). Por lo tanto, como bien afirma Rowe, “[...] la postura interpretativa comparte una epistemología constructivista” (Rowe 1998: 14). Este matiz interpretativo y constructivista se encuentra en la definición que usan Meyer y Rowan (1977) sobre las reglas institucionalizadas. Para ellos, estas “[...] son clasificaciones contruidas en la sociedad como tipificaciones o interpretaciones” (Berger y Luckmann 1967: 54). Para el nuevo institucionalismo, el sentido compartido es un elemento clave para comprender toda acción colectiva. Como sostiene Smircich, “[...] la estabilidad, u organización, de cualquier actividad grupal depende de la existencia de modos comunes de interpretación y percepciones compartidas de la experiencia. Estas permiten que el día a día de las actividades se routine y se asuma por descontado” (Smircich 1983: 55).

Desde esa perspectiva, Meyer y Rowan (1977) ofrecen una explicación del proceso por el cual se forjan las instituciones, particularmente sus estructuras formales —aquellas contruidas por formas de hacer las cosas, regulaciones y normas—. Para esta aproximación teórica, existe una relación muy fuerte entre la naturaleza de las organizaciones y el ambiente institucional al cual se encuentran adscritas, fenómeno conocido como *isomorfismo* (Meyer y Rowan 1977, Zucker 1987). De acuerdo con estos autores, las estructuras formales se contruyen porque existe un conjunto de racionalidades que se han establecido como mitos institucionalizados. Estos ejercen una presión externa para que tales racionalidades sean incorporadas como prácticas formalmente aceptadas en las organizaciones. Si estas últimas atienden la demanda, “[...] incrementan su legitimidad y sus posibilidades de sobrevivencia, independientemente de la eficiencia o no de las prácticas o procedimientos adquiridos” (Meyer y Rowan, 1977: 340). En consecuencia, las organizaciones adquieren una fuerza de legitimidad muy grande en la medida en que estén alineadas con lo que se norma, regula o asume en el ambiente institucional.

El nuevo institucionalismo y la escuela

En el trabajo *La estructura de las organizaciones educativas* (Meyer y Rowan 1978) se desarrolla el concepto de desacoplamiento³, que sirve para explicar cómo las organizaciones escolares, para mantener su legitimidad y atender las demandas que provienen del ambiente institucional externo —por ejemplo, procesos de cambio o reforma—, desacoplan la estructura institucional (aquella más relacionada con la administración o el gobierno de la institución) de la actividad central de trabajo (que en el caso de las organizaciones escolares es la enseñanza); y a su vez, esta actividad, de los resultados (los niveles de aprendizaje). Como consecuencia se genera una falta de consistencia entre lo que formalmente constituye el discurso oficial, la estructura de gobierno de la organización y los rótulos de las autoridades, y lo que sucede en el salón de clases, en la práctica docente en aula, en las interacciones entre profesores y estudiantes. De esta forma se mantiene la legitimidad, aunque basada ya no en la lógica de la eficiencia (que implicaría un cambio real), sino más bien adoptando o asumiendo una lógica de la confianza, que permite a la escuela funcionar presumiendo que lo que debería suceder en el aula está sucediendo allí realmente. Los actores involucrados en estas instituciones educativas adoptan, generalizan y estandarizan un conjunto de reglas, normas y prácticas rituales y simbólicas que terminan fortaleciendo esta suerte de fachada. Esta imagen de una organización “ligeramente conectada” se opone al supuesto tecnocrático de que las organizaciones están estrecha y fuertemente conectadas, lo que implicaría que aquello que se define en los niveles más “altos” o gerenciales de la organización se cumple al pie de la

3 *Decoupling*. Traducido libremente por los autores. El concepto fue inicialmente propuesto por Weick al ámbito educativo (1976). Dicho autor sostiene que las escuelas son muestras claras de sistemas acoplados ligeramente, dado que en ellas los niveles de relación entre el director o administración y la labor del docente mantienen cierto nivel de conexión; sin embargo, “cada uno mantiene su identidad, separación, y la conexión es pasajera, infrecuente, débil o poco relevante” (Weick 1976: 3).

letra en el nivel más “bajo” u operativo de esta⁴. Tal concepto ayuda a explicar, en parte, los niveles de discrecionalidad con que cuentan los profesores respecto al “cómo hacer” o poner en práctica la visión de la educación en un salón de clases.

Más recientemente, la preocupación teórica del nuevo institucionalismo en educación ha fijado la mirada en los procesos a nivel micro de las organizaciones educativas. Un grupo de investigadores (Coburn 2001b, 2004; Spillane 1999, 2004; Spillane y Burch 2006) ha comenzado a reunir evidencia de que las presiones externas, como la implementación de reformas y cambios en la escuela, sí logran penetrar las dinámicas instruccionales y de enseñanza en el aula. Una de las razones para explicar esto, según Spillane y Burch (2006), es que se necesita comprender la actividad central de la escolaridad —los procesos de instrucción y de enseñanza— como una práctica heterogénea; es decir, que esta varía de escuela a escuela, de aula a aula e incluso de contenido a contenido. Sin embargo, estos autores destacan que no todas las lógicas de la reforma logran acoplarse o penetrar las prácticas pedagógicas en el aula.

Desde estas perspectivas se asigna un rol muy importante a la capacidad cognitiva de los sujetos o miembros de la organización escolar para interpretar, adaptar o (re)crear nuevas aproximaciones de acuerdo con aquello que la reforma les está pidiendo. Coburn (2001a, 2001b, 2005, 2006), por ejemplo, indaga sobre los procesos colectivos mediante los cuales los profesores implementan las distintas demandas de cambio en el proceso de las reformas instruccionales sobre lectura en California. Con este giro se inicia una línea importante

4 Si asumimos que las reformas del sector público tienen un alto contenido tecnocrático, desde la teoría institucional se puede señalar que su implementación estará menos desvinculada de sus objetivos mientras más técnico sea el entorno en el que se ejecutan. Debido a ello existe una mayor dificultad para legitimar y sostener procesos de reforma educativa, en la medida en que su carácter institucionalizado no privilegia los controles a nivel de procesos y resultados sino a un nivel formal-estructural. De esta forma, la práctica profesional docente se da en un ambiente de alta discrecionalidad y de poco apego a los protocolos de políticas (Labaree 2004).

de estudio, que busca responder a la pregunta de cómo impactan las reformas educativas en las escuelas y en los docentes.

Las preguntas institucionales desarrolladas en este libro

Teniendo como telón de fondo diferentes argumentos institucionales, este libro se acerca a la escuela para buscar comprender diversas experiencias que ocurren en el ámbito educativo peruano. Desde un punto de vista institucional, el capítulo de Zevallos analiza cómo los discursos sobre la historia del Perú adquieren sentidos distintos según el contexto institucional en el que se desarrollan o se presentan. Este trabajo ofrece evidencia sobre las particularidades de los contenidos curriculares, y cómo decisiones sobre la forma de presentarlos pueden obtener resultados distintos.

Usando el enfoque centrado en los actores, Guerrero dirige su análisis a la brecha entre lo planificado y lo implementado, y al rol del contexto social e individual en el establecimiento de esa distancia. Así, la autora analiza cómo la implementación de los programas de educación bilingüe adquiere un sentido diferente cuando estos últimos son contextualizados y analizados a nivel micro.

El capítulo de Arteta analiza cómo los procesos de cambio (representados, en este caso, por procesos de capacitación docente) se deben comprender en el marco de un contexto institucional específico. La autora entiende que este contexto es producto de un conjunto de prácticas que se han ido afincando en el tiempo y que de alguna manera termina siendo el filtro por el cual deben pasar los cambios propuestos.

Finalmente, el capítulo de Neira y Benavides centra su mirada en el proceso de implementación del cambio. La discusión se localiza en el análisis de los microprocesos que lo conforman, al tiempo que enfatiza la necesidad de comprender la implementación como un

proceso de co-construcción, en el cual los procesos de cambio se dan mediante —y debido a— la interacción constante entre los hacedores de política, los actores locales y el contexto en el cual se pretende implementar el cambio.

Referencias bibliográficas

- BERGER, P. L. y T. LUCKMANN (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, Nueva York: Doubleday.
- COBURN, C. E. (2001a). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 145-170.
- (2001b). *Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom*. Stanford University.
- (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77 (julio), 211-244.
- (2005). Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476-509.
- (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 2006 (43), 3.
- DI MAGGIO, P. J. y W. W. POWELL (1991). Introduction. En: W. W. Powell y P. J. DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LABAREE, D. F. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- MEYER, J. y B. ROWAN (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.

- y B. Rowan, (2006). *The New institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- (1978). The structure of educational organizations. En W. R. Scott y J. W. Meyer (ed.), *Environments and organizations*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- ROWE, K. (1998). The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, 27 (8), 13-20.
- SCOTT, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- SMIRCICH, L. (1983). Organizations as shared meanings. En L. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan y T. C. Dandridge (eds.), *Organizational symbolism*. Greenwich, Connecticut: JAI, 55-65.
- SPILLANE, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 143-175.
- (2004). *Standards deviation: how local schools misunderstand policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- y BURCH, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: changing patterns of guidance and control in public schools. En H. Meyer & B. Rowan (eds.), *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- WEICK, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- ZUCKER, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 442-464

¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña

Rodrigo A. Zevallos Huaytán¹

Introducción

Las historias nacionales modernas se habrían construido a partir de las nociones sobre el “pasado colectivo”, así como de los ideales del “ciudadano nacional” de las clases dirigentes estatales. Los Estados han contado siempre con instituciones que tienen un rol central en la constitución del sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Actualmente, la institución escolar —con instrumentos como el currículo— es uno de los mecanismos privilegiados por el Estado para transmitir a los escolares imágenes de nuestro pasado nacional cargadas de valoraciones y afectividad.

Este trabajo busca explorar y analizar justamente cómo se ha venido dando ese proceso de construcción del pasado nacional en las instituciones escolares peruanas. Específicamente, me interesa estudiar el rol de la escuela y del currículo de Historia en el

1 No quiero dejar de mencionar a las personas que me ayudaron a sacar adelante mi tesis de licenciatura, trabajo del que parte este artículo. Gracias a Martín Benavides, mi asesor, por el apoyo y la guía constantes. Gracias a Gloria, Moisés, Claudia y mi familia, por estar siempre ahí. Gracias a mis amigos por enriquecer mi trabajo con sus comentarios. Finalmente, mil gracias a las autoridades, profesores y alumnos de los colegios donde realicé mi trabajo de campo, por darme la oportunidad de estudiar y conocer parte del variopinto sistema educativo peruano.

reconocimiento de un pasado común en primer y tercer año de secundaria de dos colegios de estrato alto de Lima.

Partiendo del supuesto de que el proceso de elaboración e implementación del currículo atiende las particularidades de los distintos actores escolares inmersos en dicho proceso, este estudio busca complejizar la idea de que la escuela estaría contribuyendo a la formación de un pasado homogéneo, aun en grupos sociales similares.

Además, en la medida en que explora una población de estudio poco trabajada, este trabajo contribuye a la discusión sobre la cultura escolar en el país, complementando así las investigaciones en colegios de clases populares. Si bien se puede discutir hasta qué punto los estudiantes de las escuelas seleccionadas son parte del sector socioeconómico más alto de Lima, es valioso rescatar todas las tendencias acerca de las representaciones y valoraciones que se (re)construyen sobre la historia del Perú.

Marco de análisis

Luego de que a mediados del siglo XVII se pone fin al sistema feudal en Europa, se conforman los Estados-nación como organizaciones territoriales y poblacionales dirigidas por gobiernos cuya jurisdicción se limita espacialmente a un territorio. Se da paso a una comunidad moderna que se constituye y se une bajo un nuevo fundamento político. En ese sentido, Smith señala que esta nueva comunidad política:

[...] supone, al menos, ciertas instituciones comunes y la existencia de un solo código de derechos y deberes para todos los miembros de la comunidad. También supone un espacio social definido, un territorio suficientemente bien delimitado y demarcado, con el que se identifican sus miembros y al que sienten que pertenecen. (Smith 1997:8)

Estas características se refieren a su “modelo cívico” de nación. Por otro lado está su “modelo étnico”, que resalta los “vínculos genealógicos y de presunta ascendencia, la movilización popular y las lenguas, costumbres y tradiciones vernáculas” (Smith 1997: 11).

Las distintas definiciones del concepto *nación* aluden, en algún momento, al carácter político y cultural que desarrolla Smith al estudiar esta comunidad moderna. Como sostiene Vergara, “[...] la Nación está definida a partir de dos compuestos disímiles pero inseparables, uno contractual y otro sentimental” (Vergara 2007: 44). En esta convivencia los individuos imaginarían sus vínculos como miembros de una misma colectividad, creándose la imagen de un “nosotros nacional”, de una “comunidad imaginada” (Anderson 1993). *Comunidad* porque, pese a las diferencias entre los individuos y los grupos sociales, la nación se concibe una, horizontal; e *imaginada* porque esta imagen de comunión que poseen los miembros de la nación se establece a pesar de que desconocen quiénes son los otros individuos, qué piensan, qué hacen, etcétera.

A su vez, Anderson (1993) subraya la irrupción de algunos medios impresos de comunicación en la era moderna, como el calendario y el periódico, que lograron que se instalara en los imaginarios colectivos un sentido de pertenencia a su comunidad. La imprenta permitió que la gente entrara en contacto con mundos desconocidos y concibiera espacios temporalmente simultáneos y distintos entre sí, dando paso a la identificación de similitudes y diferencias con otros individuos, con otros grupos, marcándose los límites identitarios entre una comunidad y otra². Entonces, en la relación con su entorno, el sujeto moderno crearía la imagen de un “nosotros” distinta a la de “ellos”. La identidad nacional expresaría,

2 Badinter (1993) habla de la autodefinición a partir del reconocimiento de las diferencias y similitudes con otros individuos: “[...] la adquisición de una identidad (social o psicológica) es un proceso extremadamente complejo que comporta una relación positiva de inclusión y una relación negativa de exclusión. Nos definimos a partir de parecemos a unos y de ser distintos de otros” (citado en Callirgos s/a: 3).

al mismo tiempo, un sentimiento de familiaridad y diferencia, de cercanía y distancia. Aquí aparece la historia nacional como un elemento identitario importante en el imaginario colectivo de una comunidad, en tanto que

[...] el retorno a los “valores nativos” y a la “historia nativa” —a veces de gran antigüedad— debe ser entendido [...] como una reconstrucción del pasado antiguo por una generación actual, que requiere ese pasado a fin de crearse a sí misma como comunidad y de guiar su destino colectivo. (Smith 1990: 9)

La historia escolar y los lazos nacionales

Desde tiempos antiguos los diferentes grupos humanos han ido creando relatos que explican el origen y el devenir histórico de sus pueblos, para construir vínculos entre sus antecesores y las futuras generaciones. Este fenómeno es importante debido a que el individuo siempre ha recurrido al pasado de la comunidad a la que (siente que) pertenece, para tratar de darle sentido a su presente y encarar su futuro. En la actualidad, diversos vehículos sociales crean y recrean los relatos históricos de la nación. En el presente estudio me focalizaré en el papel de la institución escolar en dicha labor, dada su capacidad de conglomerar a la niñez y la adolescencia de un país en espacios donde se transmiten los mensajes del Estado a los futuros ciudadanos.

El sistema educativo lograría, mediante la enseñanza de la historia escolar³, que los estudiantes se identifiquen con su pasado y brote un sentido de pertenencia a su comunidad. Esta asignatura pretendería que los alumnos se sientan parte de una misma historia y construyan una conciencia colectiva sobre su pasado. Al respecto, Jelin y Lorenz

3 En nuestro país, la asignatura de Historia del Perú surgió a mediados del siglo XIX (Portocarrero y Oliart 1989: 13).

afirman que “Históricamente, las políticas estatales tendientes a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la historia un vehículo para la difusión de un modelo de nación y de un arquetipo de ciudadano” (Jelin y Lorenz 2004: 2-3).

Así, la nación llegaría a constituirse tomando en cuenta la definición del pasado del pueblo que la conforma, por lo que es necesario de cada Estado (re)construir la historia de sus pueblos. Para Hobsbawm (2002) la historia nacional provendría de la selección de acontecimientos realizada por un grupo de especialistas en la ciencia histórica⁴, que se convierte en el cuerpo histórico de cada nación. En otras palabras, una de las fuentes de la conciencia colectiva sobre el pasado nacional es el trabajo de un grupo de personas dedicadas a la construcción de una historia, que vendría a ser la “historia oficial” de un país. En esta línea, Portocarrero y Oliart señalan que

[...] el relato escolar es una historia oficial, es un hecho político más que científico. El Estado, en tanto representante real o supuesto de la nación, se encarga de formular los programas y de aprobar los textos, de velar por que la historia que se enseña en los colegios esté en concordancia con los ideales nacionales tal como ellos están expresados en las costumbres y en las leyes. (Portocarrero y Oliart 1989: 13-14)

La constitución institucional y social del currículo escolar

Una vez entendido que “[...] los escenarios escolares son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, de rituales y normas que tanto el Estado como la sociedad consideran

⁴ Rosa (2004) hace la salvedad de que la ciencia histórica no es la única fuente de conocimiento del pasado colectivo, ya que existen otras prácticas artesanales que comparten las mismas funciones sociales que ella; pero desde hace algún tiempo, la historia es la práctica institucionalizada.

que las nuevas generaciones deben apre(he)nder” (Debattista 2004: 41), es importante visibilizar el papel del currículo oficial como un instrumento ideológico de las clases dirigentes y de la sociedad misma de cada país, que expresa y legitima determinadas imágenes del pasado colectivo y del modelo de ciudadano nacional.

Además, hay que tomar en cuenta que si bien las autoridades educativas del Estado definen los ideales nacionales que se plasman en el currículo oficial, su diseño e implementación es un proceso permeable a las subjetividades e interpretaciones de aquellos que participan en su construcción. De esta forma, existen diversas instancias en las que se renegocia el currículo. En la literatura sobre el tema se abordan fundamentalmente dos niveles en los que se desarrolla el currículo: el macro y el micro⁵. En el nivel macro aparecen el gobierno central y los responsables de la confección del currículo nacional, mientras que en el nivel micro las escuelas y sus profesores recrean el currículo en la interacción con los alumnos.

La realidad educativa indicaría que estos niveles no están aislados uno del otro sino que se constituyen y coexisten de manera interdependiente, ya que adecuan sus metas teniendo en cuenta las del otro nivel. Jephcote y Davies (2004) citan a Spillane, quien resume este fenómeno indicando que

[...] la relación entre la política y la práctica se define como un proceso mutuamente adaptante donde, por un lado, la política está transformada para resolver las necesidades particulares de los educadores locales y, por otro, la práctica local se transforma para que puedan incluir las metas de la política⁶. (Citado en Jephcote y Davies 2004: 562)

5 Jephcote y Davies (2004) hablan también de actores escolares cuya agencia se sitúa en un nivel medio (*meso-level*) del proceso educativo —como los que elaboran los textos escolares, los directores de los colegios, entre otros—, pero lamentablemente este nivel escapa a los alcances del presente estudio.

6 Traducción propia.

En tal sentido, esta investigación intenta abordar el mundo escolar en su especificidad, acercándose a la dinámica interna de las escuelas para apreciar la reinterpretación del sistema de reglas, procesos y códigos que se da entre el profesor y los alumnos en el aula.

Al respecto, Tyack y Cuban han observado que “[...] es común que los hábitos docentes intenten flexibilizar el uso de los modelos curriculares para vincularlos con las circunstancias locales y las expectativas públicas”⁷ (Tyack y Cuban 1997: 109). Dicho de otro modo, estos autores proponen que los estudiantes y los profesores reciben, asimilan y reinterpretan las estructuras y reglas escolares que vienen “desde arriba”, a partir de sus propias rutinas y costumbres en las que dichos actores se han socializado. Este encuentro deriva en la formación de la “gramática de la escuela”⁸, concepto que alude a las características propias de cada colegio, surgidas en la confluencia de la agencia de los actores escolares y la institucionalidad del campo donde se desarrolla.

En otras palabras, el resultado de dicho encuentro es la constitución de hábitos institucionales particulares establecidos por los actores escolares de cada centro educativo a lo largo del tiempo. Como manifiesta Rodríguez (2000), esta gramática escolar no necesita ser aprendida de manera consciente para ser puesta en práctica, ya que se asimila como el modo natural en que tienen que ser las escuelas. Pero recordemos que en cada institución educativa confluye lo que esta supuestamente hace y lo que realmente ocurre. Los actores escolares marcan en la cotidianidad del aula nuevas pautas de transmisión y recreación de los discursos escolares previamente elaborados, ya que se desarrollan en estructuras educativas conformadas por grupos distintos entre sí, los cuales también presentan en su interior diferencias marcadas por las subjetividades de cada individuo.

7 Traducción propia.

8 Término acuñado por Tyack y Cuban (1997).

Así, enmarcando el proceso curricular descrito en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, este estudio permitió visibilizar, por un lado, la carga valorativa, sentimental y racional con que los profesores abordan y transmiten a sus alumnos los diferentes sucesos históricos del país; y por otro, las lecturas reconstruidas por algunos estudiantes sobre el pasado peruano, influenciadas por los textos escolares, los relatos docentes, los medios de comunicación, la familia, etcétera.

Dimensiones del currículo escolar

Es necesario finalizar este marco de análisis recogiendo las dimensiones del currículo escolar (Galindo 2002), útiles para capturar las diferencias entre la política y la práctica escolares. Primero, el “currículo intencional” es la agenda educativa oficial —de contenidos y habilidades— elaborada por los hacedores de política, que busca orientar la labor de los profesores en aula. En segundo lugar, el “currículo implementado” viene a ser la ejecución del currículo intencional, es decir, la interacción entre el discurso docente y la práctica estudiantil. Tercero, el “currículo aprendido” comprende los logros del alumnado, que surgen de la apropiación o la resistencia al discurso escolar.

En el desarrollo y la confluencia de dichos currículos subyace el “currículo oculto”, que se refiere a las peculiaridades específicas del aula escolar construidas de manera colectiva y no consciente, las cuales deben ser manejadas por el profesor y sus alumnos para adaptarse y desenvolverse de manera adecuada en la escuela. Esta dimensión curricular fue introducida por Jackson, quien planteó que en la interacción escolar ocurrida cotidianamente en el aula se dan aprendizajes de carácter valorativo y actitudinal no previstos por la escuela o el docente (citado en Díaz Barriga 2006).

Se puede apreciar, como apunta Callirgos, que “[...] en la escuela no solo se transmiten los mensajes oficiales establecidos en los planes de estudios, sino que es un espacio en donde diversos actores

interactúan dinámicamente, recreando y reforzando cotidianamente mensajes culturales” (Callirgos s/a: 1). Por lo tanto, la escuela no solo debería verse como un aparato reproductor del discurso oficial —en este caso, de la historia oficial— sino también como un espacio en el que se da un proceso paralelo, implícito, no consciente, marcado por los contenidos culturales que se recrean en las interacciones cotidianas y de forma espontánea entre el profesor y el alumno, y los demás actores escolares (Ames 2000).

En conclusión, todas las dinámicas cotidianas que involucran el uso y la reelaboración del currículo escolar, como el uso de los textos y cuadernos, las interacciones entre profesor y alumno, etcétera, se alimentarían de un correlato fuertemente influenciado por las experiencias culturales, económicas y políticas de los actores involucrados en dicha comunidad educativa (Torres 1994).

El diseño de la investigación

A partir de lo expuesto, es pertinente explicitar que el presente trabajo intenta estudiar el rol de la escuela y de su currículo de Historia en el reconocimiento de un pasado común. Este estudio sostiene, además, que la escuela debe ser considerada una microinstitución con sus propias reglas, conflictos y procesos.

De esta manera, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿La representación del pasado nacional expresada en el currículo escolar es homogénea o se reconstruye a partir de las relaciones en las que se ejerce la transmisión y la asimilación del currículo?

Para satisfacer esta inquietud, el presente capítulo busca identificar:

- (i) Los mensajes sobre la historia del Perú que dos currículos oficiales y los currículos de primero y tercero de secundaria de dos colegios de la élite limeña intentan transmitir a los estudiantes de dichos años escolares;

- (ii) los mensajes sobre la historia del Perú que los profesores de Historia de ambos colegios transmiten a sus alumnos; y
- (iii) los relatos sobre la historia del Perú que recrean algunos estudiantes de primero y tercero de secundaria de ambas escuelas a partir de su exposición al discurso histórico escolar.

En primera instancia, este estudio considera que el grado de homogeneidad que se encontraría a nivel del discurso curricular de Historia contrasta fuertemente con la heterogeneidad existente entre las escuelas y al interior de ellas.

En la literatura sobre la historia escolar peruana destaca un texto de Portocarrero y Oliart en el que se tipifica un discurso colectivo sobre la realidad de nuestro país muy arraigado en los centros educativos abordados en su estudio: “[...] la idea crítica del Perú, visión que nace de una mirada a nuestro pasado dominada por eventos trágicos, que provocan una sensación generalizada de humillación, fracaso, frustración, impotencia” (Portocarrero y Oliart 1989: 105). Esta idea habría sido asimilada y apropiada por los estudiantes formados por el profesorado de la década de 1970, quienes habrían defendido y transmitido dicha visión a sus alumnos.

Es llamativo el hallazgo de ambos autores acerca de una visión homogénea entre los escolares que conformaron la muestra de su encuesta, dado el contexto heterogéneo de las diversas comunidades educativas de nuestro país. En todo caso, la presente investigación pone en duda la existencia de dicha homogeneidad en el contexto actual de las escuelas de sectores socioeconómicos altos de Lima.

El trabajo de campo realizado en este estudio nos obligaría a repensar la visión de la escuela que homogeneiza saberes, que contribuye a la formación de un pasado en común para todos los estudiantes. Entender la escuela y sus instrumentos como una institución con su propia “gramática” sería lo más cercano a lo que efectivamente ocurre.

Los colegios y los alumnos

En el presente estudio se trabajó en dos escuelas que se denominarán “A” y “B”. Ambos centros educativos podrían ser considerados de estrato socioeconómico alto porque sus pensiones, 1200 soles (nueve cuotas al año) y 1040 soles (diez cuotas anuales)⁹, respectivamente, pertenecen al pico de los quince colegios más caros de la capital peruana, hecho que repercute en la constitución de una cultura escolar (muy) distinta a la del grueso de la población peruana¹⁰.

Además, existe una diferencia importante entre ambos planteles educativos: el Colegio “A” aplicaría estructuras curriculares especiales¹¹ y el “B” seguiría los lineamientos del Ministerio de Educación. La existencia de esta distinción marca el afán comparativo de la presente investigación, ya que es un elemento que nos puede dar luces sobre el papel del Diseño Curricular Nacional (DCN) en la enseñanza de la historia escolar peruana.

En cuanto a los estudiantes, se trabajó con escolares de primero y tercero de secundaria de ambas escuelas. En el Colegio “A” habría dos salones por grado: en primero A y en primero B se encontraron 18 alumnos en cada uno; en tercero A y en tercero B¹², 22 y 14 estudiantes respectivamente. El Colegio “B” tenía solo un salón por año. En primero se encontraron 14 alumnos y en tercero, 21. Cabe

9 Estas cifras se han recogido de la *Guía de colegios particulares y nidos* (2006) elaborada por el Grupo Educacional al Futuro.

10 Habría sido interesante brindar algunos alcances sobre las características de las familias que forman parte de la cultura escolar en este contexto socioeconómico, pero debido a la confidencialidad de dicha información, esta no se pudo recoger en el trabajo de campo.

11 Los llamados *colegios culturales de matriz extranjera* [...] están autorizados para aplicar estructuras curriculares especiales” (Chávez 2006: 126-127).

12 En este año escolar del Colegio “A” entra a tallar un criterio de selección para la conformación de cada salón: el rendimiento académico. Los alumnos del salón A tienen mejor rendimiento académico que los del salón B. Esta división se da porque en cuarto y quinto de secundaria se desarrolla el programa de bachillerato internacional: los alumnos que estén en cuarto A y tengan probabilidades de pasar la certificación de dicho programa pasan a quinto A, único salón que a fin de año rendirá los exámenes correspondientes para su calificación internacional.

mencionar que los contenidos tratados en cada escuela son distintos, ya que en el Colegio “A” se enseña desde quinto de primaria lo que en el “B” se trabaja recién en primero de secundaria.

En el cuadro 1 se presenta una tabla informativa donde se consignan características importantes del área de Ciencias Sociales de ambos centros educativos. De esta manera, el lector podrá ubicarse en los distintos escenarios escolares abordados y emprender así una lectura un poco más informada de los resultados del estudio.

Cuadro 1. Características del área de Ciencias Sociales en los colegios “A” y “B”

	<i>Colegio “A”</i>	<i>Colegio “B”</i>
División del área de Ciencias Sociales en el nivel secundario	Desde primero a tercer año se dictan los siguientes cursos: <ul style="list-style-type: none"> - Historia - Geografía - Educación Cívica En cuarto y quinto año se dicta: <ul style="list-style-type: none"> - Historia Universal 	Desde primero a quinto año se dictan los siguientes cursos: <ul style="list-style-type: none"> - Historia del Perú - Historia Universal - Geografía - Historia del Arte - Reflexión y Vida
Horas académicas semanales del área de Ciencias Sociales	Desde primero a tercero los cursos del área comprenden cuatro horas académicas semanales. En cuarto y quinto la carga lectiva se eleva a seis horas semanales.	Desde primero a quinto los cursos de Historia del Perú e Historia Universal tienen tres horas académicas por semana; Geografía e Historia del Arte, dos horas cada curso; y Reflexión y Vida, una hora a la semana.

Es pertinente mencionar dos particularidades de la organización y la enseñanza de dicha área en ambas escuelas. Por un lado, en el Colegio “A” el curso de Historia del Perú se enseña a partir de quinto grado de primaria hasta tercer año de secundaria, porque en los dos últimos años de secundaria se dejan casi en su totalidad

los contenidos históricos sobre el Perú para centrarse en la historia universal; en particular, en la historia del siglo XX de Estados Unidos y sus relaciones internacionales.

Por otro lado, en el Colegio “B” el área también comprende los cursos de Historia del Arte y Reflexión y Vida. En este último los alumnos escogen un tema, lo abordan con una mirada social y elaboran un trabajo que compartirán en el aula. Su objetivo es que los estudiantes se acerquen a un problema o a un modelo de vida para analizarlo y rescatar sus aspectos más positivos. Además, existe una actividad extracurricular llamada Actualidad, en la que participan voluntariamente alumnos de quinto de secundaria y algunos pocos de otros años. En este espacio los escolares leen, analizan y comentan textos o situaciones que se refieren a múltiples temas de la realidad peruana y mundial.

La propuesta de trabajo

Esta investigación se divide en tres niveles de análisis que corresponden a cada una de las dimensiones curriculares desarrolladas anteriormente (intencional, implementado y logrado), las cuales están además alimentadas por un cuarto nivel, el currículo oculto de cada comunidad educativa.

Los tres primeros niveles analíticos apuntan a responder una de las siguientes preguntas: i) ¿Qué ideas sobre la historia del Perú se busca transmitir en los currículos de Historia?; ii) ¿Cuál es el trasfondo de las representaciones sobre el pasado de nuestro país que se transmiten a los estudiantes y cómo reaccionan estos últimos ante dicho estímulo?; y iii) ¿Qué ideas de la historia del Perú están presentes en los relatos históricos sobre el Perú creados por los alumnos? El cuarto nivel es transversal a los anteriores, por lo que intenta abordar los mensajes de cada comunidad educativa que se van reconstruyendo en el proceso curricular del curso de Historia del Perú.

Estas preguntas guía fueron abordadas con técnicas de investigación cualitativa adecuadas para cada fin. El cuadro 2 esquematiza lo mencionado en esta sección.

Cuadro 2. Niveles del currículo y técnicas de análisis

	<i>Niveles</i>	<i>Técnicas</i>
El currículo oculto: ¿qué mensajes reconstruyen los actores escolares?	El currículo intencional: ¿qué se pretende que aprendan los alumnos?	Análisis de contenido de los programas curriculares y entrevistas con los profesores.
	El currículo implementado: ¿cómo se enseña y recrea lo planificado?	Observación en aula, análisis de contenido de los materiales de enseñanza y entrevistas con los profesores.
	El currículo logrado: ¿qué ideas constituyen los relatos históricos de los alumnos?	Entrevistas con los alumnos.

El campo de la investigación

Como se puede observar, la presente investigación tiene un enfoque netamente cualitativo, lo que supone el uso de múltiples métodos de investigación que permitieron: i) la inserción en el aula para explorar la cultura escolar de cada colegio; y ii) la comprensión de los significados que le dan los profesores y alumnos a la historia del Perú estudiada en sus respectivas escuelas (Vasilachis de Gialdino 2006). Si bien fueron más de tres meses de comunicación y coordinaciones con las autoridades educativas y los profesores de Historia de ambos colegios, el recojo de información en sí se realizó desde el 12 de octubre hasta el 23 de noviembre del año 2006.

Los métodos de investigación utilizados fueron: i) análisis de contenido de los dos programas curriculares oficiales más actualizados hasta esa fecha y de los currículos de Historia de primero y

tercero de secundaria de los colegios “A” y “B”, además del análisis documental tanto de los libros de texto como del material de clase especialmente elaborado por los profesores; ii) observación no participante de las clases de Historia de primero y tercero de secundaria en dichas escuelas; y iii) entrevistas semiestructuradas con los profesores de Historia y con tres alumnos de primer y tercer año de cada colegio. Cabe mencionar que además de dichas técnicas se pensó aplicar grupos focales, pero no se pudieron llevar a cabo porque en ninguno de los dos colegios se nos permitió trabajar con más de un alumno a la vez ni fuera del horario escolar.

Desarrollando lo dicho en el párrafo anterior, el trabajo de campo de este estudio comenzó con el análisis de contenido de seis programas curriculares oficiales y escolares¹³ detallados a continuación:

- a) Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (DCB 2004);
- b) Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular —Proceso de Articulación— (DCN 2005);
- c) programa curricular del primer año, Colegio “A”;
- d) programa curricular del tercer año, Colegio “A”;
- e) programa curricular del primer año, Colegio “B”; y
- f) programa curricular del tercer año, Colegio “B”.

Asimismo, se analizaron los materiales de enseñanza elaborados o seleccionados durante el periodo de tiempo que llevó la observación de las clases, conformados por diversos documentos, como separatas, *slides* y fotocopias de libros. Mediante la creación de categorías de análisis referidas a los mensajes sobre la historia

13 Vale la pena comentar que los programas escolares del Colegio “A” son documentos que se reelaboran cada semestre. Los del Colegio “B” se construyen previamente, antes del inicio de clases.

14 Léase: calificativos, ejemplos, ilustraciones, discurso inclusivo o exclusivo, entre otros.

del Perú que se transmiten en dichos documentos¹⁴, la técnica de análisis de contenido permitió explorar los significados simbólicos de dichos mensajes, producidos en determinadas condiciones y con ciertos objetivos.

Después de un análisis minucioso de los programas curriculares mencionados, fue central para la investigación observar las clases de Historia “[...] desde adentro, en su verdadera interioridad” (Cardoso de Oliveira 2002: 59). Para visibilizar el discurso histórico escolar en su integridad, es importante acercarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia educativa correspondiente mediante la observación de sus clases, como una forma de aproximación a la concepción del pasado de un país pretendida y reinterpretada en determinado contexto escolar.

Así, se observaron las clases de primer y tercer año de secundaria de los colegios “A” y “B” desde el 23 de octubre del 2006 hasta el 21 de noviembre del mismo año. Durante ese periodo, en el primer centro educativo se realizaron siete visitas a primer año, lo que corresponde a doce horas académicas observadas (cuatro visitas en primero A y tres visitas en primero B, con siete y cinco horas de observación respectivamente). En tercero se llevaron a cabo seis visitas, que se traducen en doce horas de clase observadas (tres visitas en tercero A y tres en tercero B, con seis horas observadas en cada aula). Por su parte, en el Colegio “B” se visitó ocho veces el aula de primero de secundaria, con lo que se observaron doce horas académicas. Además, se realizaron seis visitas a tercero, lo que permitió observar siete horas académicas de clases¹⁵.

Por último, ya con información procesada del análisis de contenido y de las observaciones, se realizaron en total dieciocho entrevistas a distintas personas de ambos centros educativos. En el Colegio “A” se entrevistó a las tres profesoras del curso de Historia

15 Lamentablemente, se observaron menos horas de clase en tercer año del Colegio “B” que en el “A”; algunas visitas programadas se recortaron porque estaban recuperando clases de Historia Universal.

y a seis alumnos de secundaria, tres de primero y tres de tercero. En el Colegio “B” se entrevistó a los dos profesores de Historia y a la coordinadora del área de Ciencias Sociales —quien solo cumplía funciones propias de su cargo—, además de igual cantidad de alumnos que la escuela anterior. Para recoger la diversidad del alumnado, el criterio de selección de estos actores escolares fue su rendimiento académico: alto, medio y bajo. En el Colegio “A” se seleccionó a los alumnos de acuerdo con sus calificaciones en el curso de Historia; en el “B”, los estudiantes fueron asignados a partir del criterio de la coordinadora del área de Ciencias Sociales.

Presentación de hallazgos

La omisión del currículo oficial peruano en la constitución de los currículos escolares

En su discusión sobre el currículo escolar, Seddon (2001) plantea que el enfoque homogeneizador del currículo habría perdido fuerza con el tiempo, ya que sería cada vez más complicado pensarlos como una comunidad que maneja ideales nacionales comunes a todos. Esta propuesta señala que los actores escolares reproducirían las particularidades de su “acto educativo”¹⁶ a pesar de manejar lineamientos básicos y generales promovidos por el Estado en los colegios de su jurisdicción. En el caso del sistema educativo peruano, la estructura curricular respeta el principio de diversificación curricular que, según el Reglamento de la Ley General de Educación 28004,

Consiste en adecuar, en un proceso dinámico, el diseño del Currículo Básico Nacional de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica, a las necesidades e

16 Término acuñado por Muñoz (1992:84) refiriéndose a la trama de relaciones que se estructuran al interior del aula escolar y a las actuaciones diferenciadas del profesor y el alumno.

intereses de los estudiantes y a los objetivos de los proyectos de desarrollo institucional, local y regional. Se realiza en tres instancias: regional, local y en la institución educativa, y atiende a las particularidades de cada ámbito. (Gobierno del Perú 2006: 4)

Esta norma educativa es el espíritu de los currículos estatales analizados, del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (DCB 2004) y del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN 2005), ya que si bien construyen y transmiten un mensaje de integración nacional, este no trata de eliminar las diferencias locales sino de rescatarlas:

[el DCB 2004] traduce las grandes aspiraciones nacionales y, al mismo tiempo, posibilita una fácil adecuación a los intereses particulares de cada región y localidad del país garantizando la diversificación curricular, mediante los Proyectos Curriculares de Centro que, hábilmente gestionados, aseguran la identidad de cada institución educativa, potenciando su riqueza cultural. (DCB 2004: 4)

En este sentido, la estructura curricular nacional también se presenta en el DCN 2005 como: “[...] diversificable, abierta y flexible” (DCN 2005: 10). Esto, dado que su diseño está pensado en función de la introducción de modificaciones que le permitan adecuarse a las particularidades socioeconómicas, geográficas y culturales de la comunidad educativa en la que se desarrolla. Sin embargo, el tenor de apertura que muestra el currículo oficial no calaría en los docentes del área de Ciencias Sociales de ambos colegios, ya que manifiestan no seguir los lineamientos del Ministerio de Educación. Por un lado, los profesores del Colegio “A” tienen la libertad de utilizar o dejar de lado dichos programas curriculares, ya que, por ser un colegio cultural de matriz extranjera, está autorizado a aplicar estructuras curriculares especiales; además, se considera que “[...] en los programas oficiales aún se aferran a una historia fáctica y memorística, a conocimientos históricos

trasnochados [...]” (entrevista con profesora de primero A y tercero B, Colegio “A”).

Por su parte, los profesores del Colegio “B” manifiestan no estar muy apegados a los diseños curriculares nacionales, a pesar de que desde una mirada formal este centro educativo debería seguirlos: “Este colegio sigue los lineamientos del Ministerio y no los sigue a la vez [...]. Los temas son muy chatos, es una mirada pobre” (entrevista con profesor de primero, Colegio “B”).

En esta misma línea, ambas planas docentes también están disconformes con los textos que utilizan las escuelas públicas, por lo que prefieren confeccionar y seleccionar sus propios materiales, acordes a las necesidades de sus alumnos: “[...] los libros de los colegios públicos apuntan a la memorización y no a la reflexión al esquematizar el conocimiento en contenidos píldora que no permiten el abordaje a profundidad de los procesos históricos” (entrevista con profesor de tercero, Colegio “B”).

En conclusión, el afán del currículo oficial peruano por llegar a guiar a todas las instituciones escolares no se estaría cristalizando en estos colegios debido a factores de carácter institucional y decisiones de la plana docente. Si esto ocurre en comunidades educativas socialmente homogéneas, resulta difícil pensar en un discurso histórico escolar que llegue a incidir de la misma forma en todas las escuelas.

La disyuntiva de los programas curriculares: ¿el Perú nació antes o después de la llegada de los españoles?

Los contenidos históricos propuestos en los programas curriculares oficiales y los del Colegio “B” difieren nítidamente de los del Colegio “A”. Si bien existe un desfase de temáticas puesto que en quinto de primaria del Colegio “A” se enseñan algunos temas similares a los que se enseñan en primero de secundaria del Colegio “B”, se pueden observar diferencias de carácter valorativo en la constitución del currículo histórico escolar.

Para el primer año de secundaria, tanto en los cursos Historia y Sociedad (DCB 2004) e Historia del Perú en el Contexto Mundial (DCN 2005) como en el programa curricular del curso de Historia del Colegio “B”, se propone la aplicación del siguiente camino temático: i) el objeto de estudio de la ciencia histórica; ii) el proceso evolutivo del universo y de la humanidad; iii) el origen y el desarrollo de las primeras sociedades; iv) los procesos socioeconómicos y políticos de algunas grandes civilizaciones antiguas; y v) el poblamiento y las sociedades americanas —fundamentalmente, de las culturas preincaicas—.

El objetivo de los contenidos históricos de estos diseños curriculares sería ubicar al estudiante en el proceso constitutivo de algunas culturas primigenias en el mundo, principalmente las preincaicas, con el ánimo de brindarle al alumno elementos constitutivos de su cultura con los cuales pueda identificarse, originando un sentido de pertenencia a un pueblo con características históricas particulares. Además, en dichos currículos se presenta la historia no solo como una ciencia que sirve para conocer el pasado de los pueblos, sino también como una herramienta que permite construir un sentido de pertenencia a la comunidad nacional. El estudiante crearía así una imagen sobre cada sociedad a partir de las particularidades que se presentaron en sus procesos históricos.

El camino temático en el caso del currículo de primer año del Colegio “A” es el siguiente: i) los cimientos de la civilización occidental (Grecia, Roma, el Cristianismo y el Feudalismo); ii) la llegada de los españoles y la posterior influencia cultural, política y económica en el mundo andino; y iii) el establecimiento del Virreinato. Esta propuesta curricular intentaría que el estudiante, mediante la identificación de la herencia de las culturas antiguas como elemento constitutivo de nuestro presente, reconozca y valore la diversidad cultural y, sobre todo, la cultura incaica. El tema de las culturas preincaicas fue visto en quinto de primaria. Este currículo enfatiza el papel de la historia europea como antecedente de la conformación

del “nosotros nacional”, llegando a insinuar un puente causal en ese proceso histórico.

Desde ambas perspectivas es posible que el alumno distinga las particularidades que se presentaron en los procesos constitutivos de las sociedades del pasado, que influyeron en el devenir del mundo contemporáneo y fundamentalmente en el de nuestro país. No obstante, en el primer caso aportan elementos prehispánicos en los que el alumno debe entender el alto desarrollo cultural y social de nuestros antepasados, para sentirse orgulloso de ello(s); y en el segundo caso se concentran en el escenario europeo para luego ubicar el encuentro de este imaginario con el andino (definido como el incaico) y considerarse descendientes de dicho encuentro cultural.

Al analizar los contenidos de los programas curriculares de tercer año de secundaria también se perciben similitudes entre el currículo oficial y el programa curricular del Colegio “B”, pero las diferencias con el currículo del Colegio “A” son más marcadas en este año que las encontradas en primer año.

Mientras que en el DCB 2004 se propone estudiar: i) el mundo de la Edad Moderna; ii) el descubrimiento americano; iii) los dos primeros siglos de la Colonia; y iv) los factores que llevaron a la ruptura entre Europa y América, concentrándose en el Virreinato del Perú, en el Colegio “B” se presenta la siguiente agenda temática: i) la sociedad incaica —estudiada desde segundo de secundaria—; ii) la caída del sistema feudal a fines de la Edad Media; iii) la entrada a la Edad Moderna; iv) el descubrimiento americano; v) la conquista del Perú; y vi) la organización social y económica del Virreinato del Perú.

Ambas propuestas curriculares perseguirían que el estudiante encuentre nexos entre los procesos sociales y culturales que acontecían en Europa y el nuevo continente desde el siglo XV hasta el siglo XVIII. Este conocimiento buscaría fundamentalmente que el alumno conozca el contexto histórico previo al origen de la República del

Perú, para que conciba este proceso independentista como un fenómeno nacional que movilizó a un pueblo ansioso de libertad.

Por su parte, el Colegio “A” divide los temas de la siguiente manera: i) el escenario intelectual europeo del siglo XVIII; ii) la independencia norteamericana; iii) la Revolución Industrial y la Revolución Francesa; iv) el proceso independentista del Perú; y v) el Perú del siglo XIX. Este programa curricular presenta acontecimientos históricos en los cuales el pueblo peruano aparece con ansias de libertad, de justicia y de igualdad, heredadas del contexto europeo y norteamericano. Sin embargo, dichas ansias no lograrían traducirse en emancipaciones reales debido a que la independencia americana se habría constituido a partir de corrientes internacionales y no desde un proceso intelectual local.

En este grado en particular, la intención del currículo oficial y del Colegio “B” se diferencia del mensaje curricular del Colegio “A” en el acento que ponen a la fuente del proceso independentista peruano. En el primer caso se plantea que dicho proceso fue fruto de la reacción del pueblo nacional ante los duros acontecimientos vividos en el Virreinato. En el segundo, se esgrime que el espíritu nacional es importado desde otros procesos independentistas internacionales.

Este hallazgo mostraría que el currículo oficial peruano llega a ser parte de los insumos tomados en cuenta en el Colegio “B”, centro educativo que formalmente debe hacerlo. Si bien puede existir cierta resistencia en su implementación por parte de los profesores de dicha escuela, es más probable que las intenciones oficiales tengan un correlato práctico en los estudiantes del Colegio “B” que en los del “A”.

Los efectos de la “gramática escolar”: la visión popular y la visión cosmopolita

El profesor de primero de secundaria del Colegio “B” posee dos claras intenciones en la enseñanza sobre las sociedades antiguas del Perú. En primer lugar, que los alumnos se ubiquen imaginariamente en

dicho espacio temporal para que traten de comprenderlo en su contexto:

Profesor: ¡Atentos a la información que nos muestra la hoja! Caral surgió 2627 años antes de Cristo, y ¿en qué año estamos ahora?

Alumnos: 2006.

Profesor: Así es, en el año 2006 después de Cristo. ¿Cuántos años nos separan del surgimiento de Caral?

Alumna: ¡Son casi cinco mil años de diferencia!

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

En segundo lugar, una vez que los estudiantes se aproximaron y comprendieron el contexto histórico, deben vincularlo con la calidad de la obra producida. Es claro que el docente de dicho salón busca instalar en el imaginario de sus alumnos la creencia de un alto desarrollo intelectual, organizativo y tecnológico de dichas sociedades:

La planificación y la enorme cantidad de trabajo invertido en la construcción de sus notables templos piramidales proporcionan una idea aproximada de los niveles de especialización, poder y organización alcanzados por la cultura Paracas.

(Material, 1º, Colegio “B”)

Asimismo, mediante las preguntas, las indicaciones y los ejemplos que construye y propone en clase este profesor, se busca transmitir y reforzar dicha idea sobre las sociedades preincaicas, enfatizando que es un desarrollo distinto al actual, pero no por ello inferior:

Profesor: Bueno chicos, nos hemos salido un poco del tema. Regresemos a las sociedades maravillosas del pasado peruano.

Alumno: ¡Sí, es alucinante lo que han hecho nuestros antepasados!

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Profesor: ¿Las personas que construyeron Caral son iguales o distintas a nosotros?

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Profesor: ¿Por qué podemos afirmar que la agricultura Paracas era desarrollada?

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Si bien los alumnos llegan a asimilar la noción de grandeza de las sociedades preincaicas, esto no quiere decir que no piensen que ser modernos implica “[...] más comodidades, mayor y mejor tecnología, una inteligencia más desarrollada” (observación en clase, 1.º, Colegio “B”). No obstante, a pesar de que existiría un desencuentro entre el profesor y los alumnos de este colegio en torno a la concepción de desarrollo, estos últimos logran asimilar “[...] la idea de un organismo social que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, [...] como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia [...]” (Anderson 1993: 48).

Dichas diferencias valorativas entre el docente y los estudiantes también se aprecian en la clase de primero A del Colegio “A” al abordar el descubrimiento de América; más específicamente, cuando Colón llega al nuevo continente y ve a los nativos de estas tierras:

Profesora: ¿Qué pensó Colón acerca de las personas que encontró al llegar a tierra?

Alumna: Los vio bellos y jóvenes.

Alumno: Pobres porque no tenían ropa.

Alumno: Ignorantes porque no sabían hablar castellano.

Profesora: Los nativos eran jóvenes al lado de Colón, cuyos 46 años para la época significaban una vida extensa. Eran bellos por su fisonomía propia de su edad y de su actividad física. Pero no eran pobres: estaban desnudos no por escasez de ropa sino porque no la necesitaban dado el clima tropical en que vivían. Eran ignorantes, pero solo de las armas de los españoles porque seguramente el material de

la suyas no era de metal.

(Observación en clase, 1.º A, Colegio “A”)

Como se observa, el estudiante no siempre logra liberarse de las nociones propias de su tiempo al abordar un hecho histórico. En sus respuestas se puede apreciar una minimización de los nativos americanos que no proviene del juicio crítico del contexto histórico, sino de prejuicios que vinculan actualmente dichas características con la gente pobre del país: los ven como individuos con menos oportunidades, con menos recursos, como la clase socioeconómica más desfavorecida de la sociedad, distinta a la de ellos.

En cuanto a los procesos históricos posteriores, el discurso histórico escolar del Colegio “A” plantea un inicio republicano desafortunado: el Perú habría sido gobernado no por un grupo dirigente preparado, sino por militares caudillistas que aprovecharon una coyuntura política fragmentada y consiguieron, de manera personal, apoyos estratégicos que les permitieron mantenerse en el poder muchos años:

- Factores para la emergencia del caudillismo: la ausencia de una clase dirigente post-independencia y la indefinición política peruana.
- Móviles para la realización de este proceso: los intereses personales, el regionalismo, el nacionalismo y el mesianismo.

(Material, 3.º A, Colegio “A”)

Además, se plantea que a pesar de no haber perdido las guerras independentistas con España, porque nos emancipamos de ella, tampoco ganamos con dicho suceso, ya que la coyuntura no permitió que el Perú naciera y creciera mediante decisiones políticas acertadas para el país. Esto, dado que los españoles se habrían movilizado por intereses banales propios de gente no importante, caso contrario a la colonización inglesa de Norteamérica:

Los conquistadores del Perú que llegaron en 1532 fueron los hidalgos y no gente de la realeza ni de la nobleza. En cambio, en la colonización inglesa de Norteamérica fue frecuente la llegada de gentes de todos los niveles sociales, incluso nobles con títulos bastante más importantes.

(Material, 1.º A, Colegio “A”)

Profesora: Nosotros en 1823 todavía no éramos independientes, y Estados Unidos de Norteamérica ya definía una política internacional.

(Observación en clase, 3.º B, Colegio “A”)

Profesora: En el Perú, hasta el día de hoy no se puede hablar de una clase dirigente preparada y capaz para conducir el país.

(Observación en clase, 3.º A, Colegio “A”)

Los alumnos del Colegio “A” recrearían así dos sensaciones contradictorias respecto a los españoles: por un lado, agradecimiento por conquistarnos y sacarnos de un estado básico de civilización; y por otro, fastidio por ser ellos quienes nos conquistaron y no otras culturas más desarrolladas.

En conclusión, durante el proceso de observación se aprecian dos prácticas escolares que se desprenderían de dos intenciones educativas distintas. Por un lado, el discurso histórico de los profesores del Colegio “B” pretende que el alumno conozca cómo se conformaron las primeras organizaciones político-sociales del Perú, para después entrar a ver los cambios y las permanencias que se dieron en este territorio a partir del descubrimiento de América. En esta línea, el alumno debería rescatar el valor del pueblo en toda estructura y circunstancia social, ya que “todo Estado se sostiene por el pueblo” (entrevista con profesor, 1.º, Colegio “B”). En la cotidianidad de las clases de Historia de este colegio se constituye y fortalece una visión social y popular de la historia nacional:

Yo voy al esfuerzo diario, cotidiano, porque si nosotros solo hacemos una historia de los grandes acontecimientos

solo aparecen los líderes y, entonces, nosotros vamos a creer eso y no es así. [...] Yo creo que la idea sobre los peruanos que no hacen esto y no hacen el otro, se define en pensar qué hace uno; por ahí va el asunto.

(Entrevista con profesor, 3.º, Colegio “B”)

Por otro lado, el discurso histórico de los docentes del Colegio “A” busca que los alumnos se acerquen y analicen los procesos del descubrimiento y la conquista americanos —en especial, del Perú—, además de los procesos que ocurrieron antes y después de la independencia americana, deteniéndose en el proceso emancipatorio peruano. Este ejercicio analítico permitiría a los alumnos reconocer y entender los aciertos y errores de dichos procesos históricos y su relación con los acontecimientos actuales:

Nosotros no trabajamos tanto temas sino habilidades.

(Entrevista con profesora, 3.º A, Colegio “A”)

[...] lo de cultura general vale, pero la historia tiene que ser formativa para prepararlos en un mundo absolutamente globalizado.

(Entrevista con profesora, 1.º A y 3.º B, Colegio “A”)

En las clases de Historia de este colegio buscan que los estudiantes aprendan a relacionar los procesos, y no tanto que se identifiquen con ellos. En este sentido, las profesoras pretenden que los alumnos conozcan la diversidad existente en nuestra realidad y que sean tolerantes con todas sus expresiones, para que cuando se inserten en el mundo globalizado sepan cómo afrontar las nuevas situaciones que se presenten.

La recreación estudiantil de la historia del Perú: ¿mirando hacia adentro o hacia afuera?

Para las autoridades educativas estatales y las de ambos colegios, la enseñanza de la historia del Perú es un proceso mucho más

complejo que la simple transmisión de datos como parte de una asignatura escolar. Esta idea la comparten algunos alumnos, sobre todo del Colegio “B”, quienes ven en su aprendizaje el reconocimiento de sucesos del pasado que marcan su presente colectivo e individual:

Conocer nuestra historia nos ayuda a ser mejores, a ver cómo nuestros antepasados fueron avanzando [...] y podemos construir gracias a lo que hicieron ellos, aprender de nuestros errores [...].

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

[...] nos une la historia, nuestro pasado nos hace recordar de dónde venimos, pero eso no tiene necesariamente que ser de dónde somos ahora, es decir, el de mi costado no es un extraño cualquiera [...].

(Entrevista con alumna Dos, 1.º, Colegio “B”)

La tendencia en el Colegio “A” es que los estudiantes no llegan a ver en la historia de su país un camino que los lleve por rumbos con los que puedan relacionar sus experiencias personales o colectivas:

No me interesa en verdad la historia, no la veo como algo importante.

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

[...] me hubiera gustado otra historia, no siento mía la historia del Perú; me hubiera gustado ser de otro país, como algunos países europeos que tienen más importancia en el mundo.

(Entrevista con alumno Dos, 1.º, Colegio “A”)

Me hubiera gustado que no nos conquistaran los españoles, sino los ingleses o los portugueses; estaríamos mejor [...].

(Entrevista con alumna Tres, 3.º, Colegio “A”)

Aparentemente, la enseñanza del curso de Historia en el Colegio “B” lograría que algunos de sus alumnos realmente se sientan parte de una comunidad nacional. En cambio, los alumnos del Colegio “A” no se inclinarían por confiar en un proyecto nacional con pasado y futuro, sino por ser parte de un proceso global más viable para ellos dadas las posibilidades de su realidad económica:

No me gusta que haya habido tantas injusticias con la gente menos poderosa, que sigue habiendo hasta hoy con los pobres, que son discriminados también. [...] nos unió y nos une el sentimiento que todos queremos salir adelante, que todos queremos que el Perú avance.

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio “B”)

Los problemas fundamentales en el Perú es la economía, casi de la mitad del Perú es pobre, tienen que mejorar; yo me siento normal, porque estoy en Lima, no me parece así, veo otra realidad.

(Entrevista con alumno Uno, 1.º, Colegio “A”)

Ahora, en cuanto a los relatos históricos escolares, se aprecian dos tendencias en relación con el proceso identificado como el origen de la historia del Perú. Mientras que los alumnos del Colegio “B” consideran relevante una historia peruana contada desde sus primeras civilizaciones, a partir de las sociedades preincaicas, los del Colegio “A” se consideran descendientes de una cultura íntegramente mestiza, es decir, ven en la confluencia del mundo europeo y el americano el primer momento de la historia peruana:

Empezaría a contar la historia del Perú desde las culturas preincaicas, así como un cuento; han construido muchas cosas, y los incas también [...].

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

[...] la dominación española es básica, es el inicio de que somos; ahí se muestra la diferencia con Estados Unidos, la dominación fue diferente [...].

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

En cuanto a la época prehispánica, entre los alumnos de ambas escuelas existe una actitud idealizadora generalizada al considerarla la época más feliz de la historia peruana. Las características que destacan al referirse a dichas sociedades son la equidad, el orden, su capacidad de trabajo y, fundamentalmente, su sentido de colectividad, elemento considerado como el soporte de sus logros.

En torno al descubrimiento de América, si bien los estudiantes del Colegio “B” no manifiestan una identificación total con el pasado andino, como la encontraron Portocarrero y Oliart (1989) en su libro *El Perú desde la escuela*, perciben que nuestro proceso de desarrollo se interrumpió con la llegada de los españoles y que los peruanos no habríamos sabido retomar hasta ahora:

[...] construyeron unos muros gigantes que hasta ahora se conservan, que después de terremotos y terremotos, no se han caído, es increíble, pero cuando llegaron los españoles nos quitaron todo.

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

En esta percepción hay una franca sensación de pérdida, comprendida claramente por Burga al manifestar que “[...] nuestra conciencia histórica aparece dominada por dos ideas centrales: [...] considerar a nuestra historia como *una memoria del bien perdido* y [...] como *la sucesión de ocasiones desperdiciadas*” (Burga 2005: 21).

La posición de los alumnos del Colegio “A” sobre el descubrimiento americano expresa aceptación, y en algunos casos hasta lo justifican, porque consideran que la población prehispánica estaba menos preparada que los españoles conquistadores:

El descubrimiento fue positivo porque trajo tecnología, una nueva forma de pensar, la religión [...].

(Entrevista con alumno Tres, 1.º, Colegio “A”)

Es algo positivo porque si no hubieran llegado no seríamos lo que somos ahora, no hubiéramos aprendido lo que nos enseñaron.

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

Por su parte, el tema del Virreinato vuelve a mostrar un consenso generalizado entre los alumnos de ambos colegios. Esta etapa de nuestra historia se percibe como la época más infeliz en la historia del Perú, dado el proceso de explotación y abuso contra el indígena. Como dicen Portocarrero y Oliart (1989), los escolares han pasado de ver la Colonia como la fusión de culturas y el inicio del proceso de construcción de una nación a una etapa de conflictos, de maltratos y de resistencia indígena:

[...] ¿el Virreinato? Contaría lo negativo, el trato a los indígenas, el abuso; se llevaron todo, no tuvieron límites para conseguir lo que desearon [...].

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio "A")

La visión sobre la independencia del Perú es positiva entre los alumnos del Colegio "B", porque para ellos dicho evento significa libertad. Esta percepción se construye a pesar de que aún no han estudiado este proceso histórico:

El hecho más importante es la independencia, que sin haberla estudiado es buena ya que antes dependíamos de alguien.

(Entrevista con alumno Tres, 1.º, Colegio "B")

Entre los alumnos del Colegio "A", en cambio, hay cierto fastidio al recordar este evento, ya que para ellos la independencia alude al origen de otro proyecto nacional errado:

[...] había ciertos factores que no hicieron de la emancipación un proceso definido, porque no todos sabían lo que querían al independizarse y eso llevó a crear una República inestable.

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio "A")

En conclusión, dentro de la heterogeneidad de los relatos escolares recogidos, los alumnos del Colegio "B" logran expresar una conciencia social en sus apreciaciones, movilizadas por ideales de

igualdad entre todos los miembros de la nación. Por su parte, en los relatos de los alumnos del Colegio “A” no se expresa un alto nivel de identificación con alguno de los procesos del pasado peruano; sus opiniones implican más bien una mirada de los problemas desde afuera, sin involucrarse afectivamente con una realidad y un proyecto de comunidad nacional.

Reflexiones finales

Respondiendo la pregunta de investigación que dirige este estudio, se concluye que las nociones sobre la historia del Perú expresadas en los currículos oficiales y los escolares sufren modificaciones en su transmisión y asimilación. Esto ocurre de acuerdo con las particularidades de los hábitos institucionales que conforman la “gramática” de cada centro educativo y de las interacciones entre el profesor y sus alumnos en las aulas escolares.

En esta investigación las peculiaridades de cada escuela hablarían, por un lado, de un colegio que abandona la transmisión de contenidos del pasado peruano para brindar al alumno un bagaje de conocimientos de la historia universal que le permitan desenvolverse en el ámbito internacional; y por otro, de una escuela que construye y fortalece una visión social de los procesos históricos mediante la inclusión de cursos de ese corte en el área de Ciencias Sociales.

El campo del presente estudio arroja que la idea de comunidad nacional que promueven los currículos estatales analizados no buscaría que los alumnos se identifiquen por rasgos homogéneos, sino que comprendan que nuestra nación es heredera de varias culturas y que es necesario insertarnos en un diálogo intercultural para conocer nuestras diferencias e integrarlas en el imaginario nacional.

A pesar de que los profesores de ambos centros educativos manifiestan explícitamente no guiarse por el Diseño Curricular

Nacional, el curso de Historia para el Estado, como para el Colegio “B”, tiene la intención de que el alumno conozca y cree un vínculo con el pasado de su pueblo. En las observaciones de aula realizadas en esta escuela se corrobora la mencionada intención curricular, ya que los profesores buscan que el estudiante se reconozca en su realidad social y como miembro de una comunidad nacional, mediante la visión social y popular que promueven para el análisis de los procesos históricos.

En este caso se podría decir que el currículo intencional logra su cometido, en tanto que los alumnos del Colegio “B” logran: i) analizar y comprender los procesos históricos desde una mirada social rescatando el valor de la sociedad en su conjunto; y ii) reconocer sucesos del pasado nacional que marcan su presente colectivo e individual, llegando a construir la idea de una comunidad nacional que se mueve a través del tiempo.

En el Colegio “A”, en cambio, pretenden que los alumnos trabajen habilidades más que contenidos; que relacionen procesos, más que identificarse con y en ellos. Esta escuela le da al alumno, por un lado, las herramientas necesarias para que evalúe los procesos históricos; y por otro, la total libertad para que construya sus opiniones al respecto. Se podría plantear que la formación ciudadana impartida en este colegio es de carácter “cosmopolita”, es decir, que buscaría desarrollar en el estudiante una cultura de tolerancia y apertura hacia la diversidad, pensamiento que le permitiría ubicarse y desenvolverse en cualquier parte del mundo.

Además, se pudo apreciar que los alumnos de este colegio no se identifican con el pasado peruano, ya que en sus participaciones y respuestas no transmiten ni rescatan un vínculo afectivo con un proyecto de comunidad nacional. Así, no llegarían a ver en la historia del Perú un camino que los lleve por rumbos con los que puedan relacionar sus experiencias personales o colectivas. No se inclinarían por confiar en un proyecto nacional con pasado y futuro, sino por ser parte de un proceso global más viable para ellos, dadas las posibilidades de su realidad socioeconómica.

Se propone, entonces, que el Colegio “A” y el Colegio “B” son dos proyectos educativos distintos. Este estudio encuentra que ya desde el currículo intencional de las escuelas estudiadas se va buscando plasmar ideas diferentes de la historia del Perú. Esto daría paso a la posibilidad de una construcción de ciudadanía diferente, incluso en sectores socialmente homogéneos.

En conclusión, la heterogeneidad encontrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia nacional provendría no solo de las nociones que se recrean en la relación constante entre el docente y sus estudiantes, sino también del conjunto de “prácticas naturales” propias de cada institución educativa, que se han establecido a través del tiempo y que terminan generando lo que Tyack y Cuban (1997) denominan la “gramática escolar”.

Esta mirada de corte institucional y social a los fenómenos educativos nos debería llevar a replantear visiones un tanto homogéneas de los grupos sociales; en este caso, de estudiantes de la élite limeña. A partir de este estudio, debemos tener en cuenta que las visiones sobre la historia del Perú pueden constituirse y recrearse de manera distinta dentro de un mismo sector socioeconómico, dadas las nociones y los objetivos que se manejan dentro de cada institución educativa.

Referencias bibliográficas

- AMES, P. (2000). ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú. En C. I. Degregori, *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BURGA, M. (2005). ¿Para qué aprender historia en el Perú? En M. Burga, *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CALLIRGOS, J. C. (s/a). *La escuela y la identidad masculina: convirtiéndonos machos a la fuerza*. S/l: s/e.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (2002). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Catauro. Revista Cubana de Antropología* 3 (5), 43-60.
- CHÁVEZ, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- DEBATTISTA, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1994-1998. En E. Jelin y F. G. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1), 1-15. Consultado el 8 de enero del 2010 en <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>>.
- FERRER, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?*

- Documento de Trabajo 45. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- GALINDO, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. Documento de Trabajo 13. Lima: Ministerio de Educación, Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP).
- GOBIERNO DEL PERÚ (2006). *Reglamento de la Ley General de Educación 28004*.
- GRUPO DE EDUCACIÓN AL FUTURO (2006). *Guía de colegios particulares y nidos*. Lima: Inveny, 7.^a ed.
- HOBBSAWM, E. (2002). "Introducción. La invención de la tradición". En E. J. Hobsbawm y T. Ranger, *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- JELIN, E. y F. LORENZ (eds.) (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. G. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- JEPHCOTE, M. y B. DAVIES (2004). Recontextualizing discourse: an exploration of the workings of the meso level. *Journal of Education Policy* 19 (5), 547-564.
- MUÑOZ, F. (1992). Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa. *Debates en Sociología* 17, 83-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004). *Diseño curricular básico de educación secundaria de menores*. Primera edición.
- (2005). *Diseño Curricular Nacional de la educación básica regular. Proceso de articulación*.
- (2006). *Orientaciones para el trabajo pedagógico de ciencias sociales*.

- OLIART, P. (1986). *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PORTOCARRERO, G. y P. OLIART (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2 (2). Consultado el 8 de enero del 2010 en <<http://redie.uabc.mx/vol-2no2/imprimir-contenido-romero.html>>.
- ROSA RIVERO, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEDDON, T. (2001). National Curriculum in Australia? A Matter of Politics, Powerful Knowledge and the Regulation of Learning. *Pedagogy, Culture and Society* 9 (3), 307-331.
- SMITH, A. (1990). Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 1 (2). Consultado el 31 de agosto de 2008 en <http://www.tau.ac.il/eial/I_2/index.html>.
- (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- TEDESCO, J. C. (1985). Elementos para una sociología del currículum. En C. Braslavsky y J. C. Tedesco. *El proyecto educativo autoritario Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- TORRES, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TYACK, D. y L. CUBAN (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (COORD.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VERGARA, A. (2007). *Ni amnésicos ni irracionales*. Solar: Lima.

