

Narrativas sobre el pasado antiguo en textos escolares del Perú, 1943-2015: Entre el evolucionismo y el nacionalismo

Narratives about the ancient past in Peruvian textbooks, 1943-2015: Between evolutionism and nationalism

Aldo Accinelli Obando¹
University of Amsterdam

RESUMEN

Mediante el análisis comparativo de siete libros de texto publicados entre 1943 y 2015, se estudian relatos sobre el pasado lejano orientados a alumnos del primer año de secundaria del Perú. Se identifican los patrones sobre la información presentada que permiten comprender los esquemas narrativos de estos libros. La investigación se articula en torno a quiénes son representados y cómo, además de qué tipo de fuente se usa y cuáles son los objetivos del texto. Finalmente, se delinea la construcción del pasado antiguo y se discuten las consecuencias de estos esquemas narrativos.

Palabras clave: Perú antiguo, libros de texto, educación, siglo XX, siglo XXI

269

1 Estudiante de doctorado en Amsterdam School for Heritage, Memory and Material Culture, de la University of Amsterdam (UvA). E-mail: a.j.accinelliobando@uva.nl. ORCID: 0000-0002-2739-8747.

ABSTRACT

This paper studies how the ancient past has been constructed in textbooks meant for high school freshmen in Peru. Seven different texts published from 1943 to 2015 have been analysed comparatively, in order to discover patterns for understanding the narrative schemes of these books. The research is based on questions about who is represented and in which manner; what kind of source is used, and what are the objectives of the text. Finally, the construction of the ancient past is delineated, and the consequences of these narrative schemes are discussed.

Keywords: Ancient Peru, textbooks, education, 20th century, 21st century

* * *

1. Introducción

En este artículo se analiza cómo ha sido construido el pasado antiguo, periodo anterior a los españoles, en libros de texto para estudiantes del primer año de secundaria del Perú. En otras palabras, el periodo que denomino *pasado antiguo* abarca desde la llegada de los primeros seres humanos al territorio peruano hasta el arribo de los españoles en 1532.

270 Los términos *pasado antiguo* y *Antiguo Perú* (Vega-Centeno, 2017) se emplean para evitar definir este espacio temporal con términos que describan lo que vino después como “colonial” o “hispanico”. Dicho pasado es uno que estaba en su mayoría completamente olvidado para el momento en que el Perú se volvió una nación independiente (Accinelli Obando, 2023, pp. 2-3). Para poder comprender cómo se ha dado la construcción de esta memoria, se hace uso de siete diferentes

textos de entre los años 1943 y 2015. Estos libros de texto revelan qué es lo que desea el Estado peruano que sus ciudadanos aprendan, ya que tales textos escolares tienen que seguir los lineamientos del Ministerio de Educación (Minedu) para poder ser publicados. En este caso en particular, se decide qué es lo que vale la pena que los ciudadanos piensen que ocurrió. En otras palabras, el Estado construye la idea de los grupos humanos que habitaron el territorio nacional y cómo deberían ser conceptualizados.

El análisis comparativo efectuado sobre las siete fuentes está diseñado para esclarecer estos esquemas narrativos. Este análisis se configura en torno a estas preguntas: ¿quién es representado?, ¿cómo se le representa?, ¿qué tipo de fuente se utiliza para crear el libro?, ¿cuáles son los objetivos de este?

Se escogieron textos del primer año de secundaria debido a que ese es el periodo en que mayor tiempo se dedica a aprender sobre el pasado antiguo. Asimismo, la elección de la década de 1940 no es aleatoria: dado que del pasado prehispánico apenas se conservan registros históricos u orales, el Perú ha tenido que hacer uso de la arqueología para reconstruirlo. Para la década de 1940, se puede argumentar que existe, en el ámbito científico, un consenso entre arqueólogos sobre lo que ocurrió por varios milenios antes del surgimiento de los incas. La principal figura de este consenso es Julio Tello (Burger, 2009), fallecido en 1945, cuya influencia es tan fuerte que se sigue sintiendo en la arqueología peruana contemporánea (Asensio, 2018). Hacia el final de su vida, las teorías de Tello habían alcanzado una postura dominante tanto en el aspecto académico como en el político para la comprensión de las bases históricas del Perú. Consecuentemente, esta investigación se enfoca en las últimas siete décadas, para

examinar cómo las narrativas históricas son presentadas para legitimar la idea de la nación peruana.

La escuela es la institución usada por los Estados nación modernos para desarrollar a sus ciudadanos en lo que esperan que sean (Bénéï, 2005; Kyriazi y Vom Hau, 2020; Vom Hau, 2009). Entonces, la enseñanza de la historia es también parte de este proceso. Sin embargo, en la investigación actual no me enfoco en la enseñanza en el aula, pues eso va más allá de los alcances de este estudio. Aunque esto supone una limitación en el entendimiento del pasado antiguo en la población peruana, el énfasis está puesto en la construcción que se ha hecho desde el Estado peruano acerca de este pasado. En ese sentido, el contenido de los libros de texto es más que suficiente para revelar este constructo histórico. De tal manera, estas fuentes revelan perspectivas que tienen profundas consecuencias en la sociedad peruana debido a que la (re)construcción del pasado antiguo no es solo un tema de curiosidad intelectual, sino uno de significancia social y política (Silverman, 2002; Smith, 2004), lo cual se torna particularmente revelador en el caso de sociedades que han sufrido de subyugación y marginalización cultural, en que la reconstrucción del pasado antiguo es una manera de reclamar por su propia herencia patrimonial y de desafiar el legado colonial que moldea su presente (Asensio, 2018; Silverman, 2002, 2005). Así, las fuentes y los métodos empleados para crear estos libros de texto no son neutrales, sino que están influenciados por los esquemas culturales e ideológicos de quienes los producen. En la siguiente sección se verán los antecedentes del presente trabajo.

272

2. Antecedentes

A la fecha, el estudio más extenso sobre la enseñanza de la historia a nivel secundario en el Perú ha sido el llevado a cabo

por Teresa Chávez García como parte de su tesis doctoral, que luego, en 2006, fue publicada por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ella enfocó su estudio en la segunda mitad del siglo xx, en que analizó sistemáticamente las políticas y los objetivos de sucesivos Gobiernos sobre la enseñanza de la historia. Aunque su objetivo era comprender las políticas educacionales implementadas por cada Gobierno (Chávez García, 2006, pp. 19-24), estas son presentadas como resultados o intervenciones de personajes influyentes, lo que limita la comprensión del contexto social. Algunas de las personas que menciona son autores de los textos bajo análisis, como Carlos Wiesse (Chávez García, 2006, pp. 40-44) y Gustavo Pons Muzzo (pp. 48-50). Ambos autores gozan de menciones especiales de Chávez García en virtud de su influencia en la creación de libros de texto y por su rol en moldear el curso de historia.

Otro estudio significativo fue conducido por Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart a mediados de la década de 1980 (2021). En él se exploró cómo la noción del Perú es construida dentro del contexto escolar. En una sección de este trabajo se analiza cómo ha sido presentado el pasado incaico en libros de texto para el curso de Historia, sobre todo en los creados por Carlos Wiesse y Gustavo Pons Muzzo (Portocarrero y Oliart, 2021, pp. 38-56). Esta investigación sociológica buscó entender quién es considerado peruano en el pasado, cuándo se habrían generado los orígenes del Perú y cómo han evolucionado estas ideas dentro de la sociedad.

 273

Por otro lado, Maribel Arrelucea se enfocó en los conceptos de nación y raza durante el mandato de Velasco Alvarado, dentro de lo cual analizó cómo ese Gobierno usó el pasado antiguo para legitimar su concepto de nación (2011). En esta

línea de análisis de la construcción de identidad en los textos está el trabajo de Adolfo Zárata Pérez (2011), quien arguye que las poblaciones indígenas son presentadas bajo una perspectiva negativa en los libros de texto de Ciencias Sociales del último año de secundaria. Lo más resaltante es cómo son mostradas como ajenas al desarrollo del país. Pillaca Lizarbe investigó los vínculos entre el concepto de ciudadanía y el de turismo en los libros de texto para educación secundaria; particularmente, el rol que los ciudadanos peruanos deben tener en producir turismo para el visitante foráneo (2019).

Sin embargo, los trabajos más frecuentes sobre textos escolares se enfocan en el tema del nacionalismo. Cavieres-Fernández et al. identificaron cómo las narrativas oficiales de las guerras de independencia en el Perú y Chile se vinculan con la formación de la ciudadanía en ambos Estados nación (2020). Otros investigadores han señalado que, durante el siglo XX, los textos escolares del Perú y de otras naciones sudamericanas han sido vehículos para transmitir mensajes nacionalistas (Kyriazi y Vom Hau, 2020). Luna ha argumentado que los Gobiernos peruano y ecuatoriano han usado de manera oportunista el pasado antiguo para crear una identidad moderna (Luna, 2000, pp. 158-159).

274

Las imágenes generadas de otras naciones también han sido parte de estos análisis de textos escolares (Mehan y Robert, 2001; Parodi Revoredo, 2019). Incluso se ha llegado a identificar cómo han sido empleados los textos escolares por los profesores durante el gobierno de Velasco Alvarado (Vom Hau, 2009).

En general, en diferentes partes del mundo, el enfoque al analizar textos escolares sobre historia es ver la construcción

de memoria e identidad nacional. Carmen Cerón Rengifo se centró en la descripción de las poblaciones indígenas de Colombia en relación con el resto de la nación en los textos usados para la enseñanza de la prehistoria (2019). Humberto Álvarez Sepúlveda analizó las representaciones de las mujeres en libros escolares chilenos de historia (2022). En otras zonas del planeta, el objetivo ha sido examinar las contribuciones que las narrativas del pasado acerca de personas racializadas en los textos de enseñanza han tenido en el racismo (Kelly y Aden, 2022; Kropman et al., 2020; Weiner, 2016). Otras contribuciones han demostrado cómo el nacionalismo usa la educación y las narrativas históricas como una herramienta para lograr sus fines (Lerch et al., 2017; Lu, 2017; Nishino, 2010; Thapar, 2009). Por otro lado, la influencia de políticas regionales o globales no ha estado fuera de las representaciones históricas encontradas en estos textos (Mehan y Robert, 2001; Vural y Özuyanık, 2008; Zajda, 2022). Por último, desde hace décadas, en varias partes del mundo se viene investigando cómo los resultados de los arqueólogos son presentados a estudiantes en las escuelas (Gathercole y Lowenthal, 1994; Henson, 2017; Molyneaux y Stone, 1994; Smardz Frost, 2004; Stone y MacKenzie, 1990; Vijand, 2018).

Un tópico recurrente en este cuerpo de investigaciones es la urgencia para examinar cómo la currícula escolar y los libros de texto tienden a normalizar ciertas perspectivas, y las consecuencias que dicha normalización tiene para la sociedad en su conjunto.

En este contexto, el presente estudio es el primero en investigar cómo es construido el pasado antiguo en los textos escolares peruanos. Esta investigación contribuye no solo a

un mayor entendimiento de la creación de diversas narrativas históricas, sino también en cuanto a cómo los no especialistas usan información arqueológica. Se exploran las implicaciones sociopolíticas de la investigación, una faceta que ha sido trabajada en el Perú con respecto al nacionalismo (Accinelli, 2021; Tantaleán, 2010), la relación entre comunidades locales y arqueólogos (P. García, 2017; Herrera y Lane, 2006; Lane, 2013), y el uso de sitios arqueológicos por parte del Estado para desarrollar turismo (Asensio, 2018; Tantaleán y Aguilar, 2014). Esta investigación se alinea con las aproximaciones presentadas, debido a que las consecuencias sociopolíticas también se pueden observar en los libros de texto. Existe una clara correlación entre las aspiraciones estatales para el desarrollo ciudadano, el nacionalismo, las comunidades locales, el desarrollo y el rol que juega la arqueología (Accinelli Obando, 2025; M. E. García, 2005; Herrera, 2014; Méndez, 2000; Morris, 2013; Pillaca Lizarbe, 2019).

3. Metodología

La metodología empleada se diseñó para efectuar una comparación entre todos los libros de texto y extraer data importante que pudiera responder las preguntas de investigación, ya mencionadas en la introducción: ¿quiénes son representados en los textos?, ¿qué se dice de cada grupo en los textos?, ¿qué tipo de fuentes han sido usadas?, ¿cuál es el objetivo general de cada libro?

La data para responder estas preguntas es recogida directamente de cada uno de los libros. Todos ellos se encuentran en la sede de Lima de la Biblioteca Nacional del Perú (BNP). Los textos usados son los siguientes:

- Carlos Wiese. *Historia del Perú prehispánico: Dedicada a los colegios de segunda enseñanza y escuelas especiales*. Librería Francesa Científica E. Rosay, 1943 (Wiese, 1943).
- Gustavo Pons Muzzo. *Historia del Perú. Periodo autóctono: Para el primer año de educación secundaria*. 1955 (Pons Muzzo, 1955).
- Telmo Salinas García. *Historia del Perú: Preincaica, incaica*. Ediciones Escuela Activa Peruana, 1965 (Salinas García, 1965).
- Pablo Macera. *Historia del Perú: Primer grado de educación secundaria*. Editorial Bruño, 1975 (Macera, 1975).
- *Historia del Perú 1*. Editorial Santillana, 1995 (Santillana, 1995).
- J. Augusto Benavides Estrada. *Historia y geografía: Primer grado de secundaria*. Escuela Nueva, 2005 (Benavides Estrada, 2005).
- *Historia, geografía y economía 1: Texto escolar*. Editorial Santillana, 2015 (Santillana, 2015).

El motivo por el que no se obtuvo una fuente para la década de 1980 es que los ejemplares disponibles en la BNP tenían muchas páginas faltantes, lo que no hacía aconsejable su uso. No obstante, los siete textos seleccionados cubren más de siete décadas, lo que permite responder las preguntas de investigación. Algunos de los textos son de educadores con gran reputación, como Carlos Wiese, Gustavo Pons Muzzo y Pablo Macera; otros son de equipos editoriales de renombre, como los de Santillana (1995 y 2015); y hay dos ediciones realizadas por editoriales o educadores menos conocidos (los textos de 1965 y 2005). Con esta variabilidad se consigue proveer una perspectiva general sobre la (re)construcción del pasado antiguo. Además, sirve como un activo para determinar si los

conceptos y las narrativas en uso siguen una aproximación vertical establecida por el Gobierno para sus ciudadanos, ya que todos los textos se alinean a los lineamientos establecidos por el Minedu. En los resultados, cada fuente primaria es mencionada solo por el año de su publicación.

Para responder las dos primeras preguntas se hizo uso de data cualitativa y cuantitativa. La cualitativa se divide en las palabras utilizadas para hablar de poblaciones pasadas y en las regiones del país incluidas, así como para las descripciones de cada uno de estos grupos. Cada término empleado evoca una idea diferente sobre quiénes eran y cuál era su lugar en la historia. Además, las descripciones varían según se basen en tecnología, organización sociopolítica o económica, modo de vida o una combinación de todos estos factores. Asimismo, es importante revisar si la terminología empleada se mantuvo constante a lo largo de las siete décadas de los libros.

La data cuantitativa es el porcentaje de páginas dedicadas a cada grupo y, dentro de cada grupo, a los criterios usados para describirlos. Se prefirieron los porcentajes en lugar de la cantidad de páginas porque los libros tienen extensiones desiguales y el porcentaje es una medida estándar que permite comparar con mayor certeza.

La tercera y la cuarta pregunta solo requirieron datos cualitativos. Para la tercera, se determinó si las fuentes empleadas para generar el contenido están presentes o no; es decir, si existe una lista bibliográfica. Y, en caso de que la lista esté presente, si las fuentes son históricas, arqueológicas o ambas. También se contrastaron estas fuentes con sus años de publicación para tener una idea de cuánto tiempo puede tardar la información académica en llegar al contenido para el público

general. Se procedió de manera similar para la cuarta pregunta, verificando primero si el objetivo se encuentra en el texto o si no es así. En caso de que esté presente, se debe verificar si indica explícitamente lo que se espera que los estudiantes aprendan del texto, lo cual es contrastado con la narrativa desarrollada en él.

4. Resultados

4.1. ¿Quiénes son representados en los libros de texto?

En la tabla 1 se pueden observar los términos empleados en cada libro para referirse a las sociedades antiguas. Estos términos no son los nombres de los grupos, sino sustantivos con los que se describe qué tipo de grupo era cada uno, y se usan para evitar la repetición del nombre o para demostrar el rol que desempeñaron en la historia peruana.

Tabla 1

Términos usados para referirse a las sociedades del pasado

Autor y año	Términos
Wiese, 1943	Antiguos peruanos, primitivos, salvajes, culturas, aborígenes, civilizaciones, indígenas, tribus
Pons Muzzo, 1955	Antiguos peruanos, grandes o altas culturas, autóctono, indígena, primitivo, pueblos inferiores, grupo cultural
Salinas García, 1965	Antiguos peruanos, altas culturas, estado intermedio, estado primitivo
Macera, 1975	Antiguos peruanos, culturas, primitivo, indígena, primeros, cazadores andinos, horticultores, sedentarios
Santillana, 1995	Antiguos peruanos, culturas, primeros, primitivos, antepasados
Benavides Estrada, 2005	Antiguos peruanos, altas culturas, precerámico, primitivo, hombre
Santillana, 2015	Antiguos peruanos, culturas, civilizaciones

Es interesante notar que solo dos términos fueron usados en todos los textos: “antiguos peruanos” y “culturas”. Pero hay una distinción importante entre ambos: el primero es utilizado indistintamente para referirse a todas las poblaciones, mientras que el segundo término solo se usa para grupos que los arqueólogos tradicionalmente han llamado *sociedades complejas* (Flannery, 1972, pp. 402-404). Siguiendo esta lógica es que los otros términos usados para estos grupos, además de sus nombres, son los de (altas o grandes) culturas o civilizaciones. Todas las otras palabras que aparecen en la tabla 1 son usadas exclusivamente para lo que usualmente se ha categorizado como *sociedades simples* (Flannery, 1972, pp. 401-402). Esta manera de nombrar a las poblaciones antiguas revela un esquema evolucionista unilineal. También es relevante notar que, indistintamente de su “complejidad” social o de su distancia en el tiempo, todos los grupos son considerados antiguos peruanos, lo que revela que en los textos todo ser humano que ha habitado el territorio en el pasado puede ser concebido como un peruano.

Las regiones mencionadas en los libros de texto son pocas y siempre son una selección pequeña que se considera que va a reflejar lo más sobresaliente del pasado antiguo peruano. La figura 1, extraída del libro de 1965, refleja la situación general.



Figura 1. Mapa del Perú con una muestra de sociedades antiguas. Tomado de Salinas García, 1965, p. 31.

Los nombres de las culturas referidas en la figura 1 son una constante en el tiempo. Esto ha sido resumido en la tabla 2 para todos los libros de texto.

Tabla 2

Las culturas descritas en cada libro de texto

Autor y año	Culturas descritas
Wiesse, 1943	Chavín, Chimú, Inka, Lima, Moche, Nasca, Paracas, Tiwanaku
Pons Muzzo, 1955	Chavín, Chimú, Inka, Moche, Nasca, Paracas, Tiwanaku
Salinas García, 1965	Chavín, Chimú, Inka, Moche, Nasca, Paracas, Tiwanaku
Macera, 1975	Chanka, Chavín, Chimú, Chincha, Inka, Moche, Nasca, Paracas, Recuay, Reinos Aymaras, Salinar, Tiwanaku, Vicus, Wari
Santillana, 1995	Chavín, Lima, Moche, Nasca, Paracas, Pukara, Tiwanaku, Wari
Benavides Estrada, 2005	Chavín, Moche, Nasca, Paracas, Tiwanaku, Vicus, Wari
Santillana, 2015	Cajamarca, Chachapoyas, Chancay, Chavín, Chimú, Chincha-Ica, Huarco, Lima, Moche, Nasca, Paracas, Recuay, Reinos Aymaras, Tiwanaku, Wari, Ychsma

Desde el primer texto ha existido un grupo de culturas que es constantemente descrito. Esta selección consiste en Chavín, Tiwanaku, Moche, Paracas y Nasca. Pero la cultura que más ha sido representada en cada descripción que se le ha hecho en un libro de texto es la cultura Inka (tabla 3).

Tabla 3

Porcentaje dedicado a los Inkas en cada libro de texto en comparación con el resto de grupos

Autor y año	Inka	Otras culturas
Wiesse, 1943	67,29 %	32,71 %
Pons Muzzo, 1955	74,12 %	25,88 %
Salinas García, 1965	80,19 %	19,81 %
Macera, 1975	31,62 %	68,38 %

Estos porcentajes se han calculado de la cantidad de páginas que describen a cada grupo. Como se ha indicado con anterioridad, el número total de páginas no sería comparable porque los textos no tienen la misma extensión. Los Inkas son solo mencionados en los primeros cuatro textos, porque luego hay un cambio en la currícula escolar que los mueve como contenido al segundo año de secundaria. Adicionalmente, los grupos mencionados en los textos escolares, en una inmensa mayoría, pertenecen a zonas costeras o de altura; prácticamente no existe alusión a grupos humanos que hayan habitado la Amazonía: de los siete textos, solo en los de 1995 y 2015 se menciona algún grupo que la habitó, pero en total se trata de una sola página en cada libro. Asimismo, la representación de las zonas costeras y de altura es incompleta, como se puede ver en la figura 1. Pero, a pesar de esta selección, tanto la costa como la sierra son presentadas como los espacios fundamentales en la historia antigua del Perú, mientras que la selva se toma como un espacio no involucrado en este proceso.

4.2. ¿Qué se dice de cada grupo en los libros de texto?

Los resultados a esta cuestión son presentados texto por texto.

4.2.1. *Libro de texto de 1943*

Esta fuente muestra una notable disparidad en la información proveída entre los Inkas y los grupos pre-Inkas. Los segundos reciben atención sobre todo por sus avances tecnológicos excepcionales, con la arquitectura como el principal criterio usado. El texto delinea una progresión de eras megalíticas dentro de las zonas altas del país, estableciendo un continuo temporal de Chavín a Tiwanaku y eventualmente lo Inka. En el caso de los Inkas, que ocupan la mayor parte del texto, hay mucha descripción de sus linajes reales.

4.2.2. *Libro de texto de 1955*

El énfasis detectado en el libro anterior sobre los avances tecnológicos es también notorio en esta fuente. Las sociedades más antiguas reciben poca atención, y se habla más que nada de sus actividades económicas, como la pesca, la caza y la recolección. El criterio para ir presentando a los diferentes grupos del pasado se basa en un orden no cronológico, sino tecnológico, y en diferenciar entre costa y sierra. En otras palabras, se presenta una tecnología (por ejemplo, cerámica), y se describe cómo ciertos grupos hicieron uso de esta dependiendo de si estaban en zonas bajas o altas. Al igual que la fuente anterior, los Inkas ocupan la mayor parte del texto, con información no solo acerca de tecnología, sino también sobre organización social, nivel de vida y linajes de reyes.

4.2.3. *Libro de texto de 1965*

Este libro mantiene el énfasis que hacen los textos previos: la descripción de todos los grupos preincaicos se basa en sus logros tecnológicos y en la división entre costa y sierra. De modo recurrente, el texto emplea superlativos y adjetivos

positivos para describir estos logros históricos, sin confinar este lenguaje a un grupo específico. Se sigue, además, un formato parecido a los de las fuentes anteriores: luego de mostrar un breve recuento sobre desarrollos previos de algunas culturas, se centra en los Inkas, de los cuales se habla de dinastías, organización social y territorial, aspectos económicos, dinámicas del poder y desarrollos culturales o artísticos.

4.2.4. *Libro de texto de 1975*

Se mantiene la preferencia por lo Inka y por el enfoque tecnológico, pero es el primer texto en hacer una aproximación estrictamente cronológica en la presentación de las sociedades pasadas, enfatizando la transición de grupos primitivos a altas culturas. Las descripciones de los grupos precerámicos son sobre sus sistemas económicos, siguiendo un esquema linear evolucionista que traza la progresión de cazadores-recolectores a horticultores y, eventualmente, a comunidades sedentarias. En grupos posteriores se trata de balancear las descripciones de aspectos tecnológicos con las de organización social, y la relación entre ambas. Son solo los Inkas quienes reciben secciones específicas dentro del texto para elucidar varias de sus manifestaciones culturales.

4.2.5. *Libro de texto de 1995*

Este libro mantiene el orden cronológico del texto anterior cuando presenta los diferentes grupos. Para las sociedades más tempranas hay un énfasis en sus actividades económicas. En el caso de las sociedades agrarias preincaicas, la descripción de cada una de ellas se divide entre avances tecnológicos, cronología y organización. Cada una de estas secciones va a tener mayor tamaño dependiendo de qué tan reconocido sea un grupo por una de estas características; por ejemplo, para

los Nasca se resalta el arte; para Chavín, la arquitectura del templo y sus símbolos religiosos. Este patrón se aplica a cada una de las sociedades presentadas en el texto. Consecuentemente, no se ofrece una descripción balanceada de diferentes aspectos sociales, sino un entendimiento general, enfatizando sus logros más celebrados.

4.2.6. *Libro de texto de 2005*

Existe un patrón consistente en presentar un esquema evolucionista a lo largo del libro: de cazadores-recolectores a la emergencia de los primeros grupos culturales. El texto no va más allá del Horizonte Medio (1000 EC). No obstante, se mantiene la descripción de cada cultura por su aspecto o por su característica más resaltante, lo que genera un gran cambio en los criterios de descripción, puesto que varía de grupo en grupo. Una variación que es preciso notar frente a los textos anteriores es la mención al espacio geográfico donde cada grupo se desarrolla.

4.2.7. *Libro de texto de 2015*

Se mantiene el orden cronológico de libros previos. La presentación de cada periodo y grupo está estructurada alrededor de los avances tecnológicos. Consecuentemente, las sociedades preculturales (es decir, de los primeros habitantes antes del surgimiento de la cerámica) son descritas en tres páginas, contenido que se enfoca en la arquitectura monumental que surge para el final de este periodo. Luego se continúa con un patrón familiar, con la descripción de cada grupo cultural, resaltando los logros y los rasgos distintivos de cada uno. De esta forma, la información proveída elucida una serie de avances tecnológicos y sociales que distinguen a cada grupo, y todo grupo es heredero de los anteriores.

Tabla 4

Enfoque de la información presentada y grupo preferido de cada texto

Autor y año	Enfoque de la información presentada	Grupo dominante
Wiesse, 1943	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Inka
Pons Muzzo, 1955	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Inka
Salinas García, 1965	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Inka
Macera, 1975	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Inka
Santillana, 1995	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Ninguno
Benavides Estrada, 2005	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Ninguno
Santillana, 2015	Logros tecnológicos y ubicación geográfica	Ninguno

Tabla 5

Información mencionada en los textos en los que existe un grupo dominante

Autor y año	Grupo dominante	Enfoque de la información presentada
Wiesse, 1943	Inka	44 % sobre reyes y dinastías, 14 % sobre organización política, 14 % sobre religión, 28 % sobre logros tecnológicos
Pons Muzzo, 1955	Inka	21 % sobre reyes y dinastías, 29 % sobre calidad de vida, 19 % sobre organización política, 31 % sobre logros tecnológicos

Autor y año	Grupo dominante	Enfoque de la información presentada
Salinas García, 1965	Inka	20 % sobre reyes y dinastías, 8 % sobre organización territorial, 22 % sobre organización económica, 18 % sobre poder y conquista, 32 % sobre logros tecnológicos
Macera, 1975	Inka	60 % sobre organización sociopolítica y económica, 27 % sobre reyes y dinastías, 13 % sobre religión

La principal diferencia acerca del grupo dominante que presenta mayores niveles de detalles con respecto a las otras culturas pasadas se basa en las fuentes empleadas para describir a cada grupo.

4.3. ¿Qué fuentes son usadas para la información de los libros de texto?

Todos los textos analizados tienen listas bibliográficas al final. El problema es que dentro de los textos mismos no hay citas directas a ninguna fuente, sino solo menciones muy específicas a lo que un autor pudo haber dicho, sin hacer referencia al texto de donde salió dicha información: solo se consigna el nombre y el apellido del autor. Sin embargo, basándonos en las descripciones proveídas para cada grupo y en la extensión de dichas descripciones, se puede inferir cuáles son las fuentes empleadas en los libros.

288

Tabla 6

Tipos de fuentes usadas en los libros para describir el pasado antiguo

Autor y año	Tipos de data usada		Data principal
	Histórica	Arqueológica	
Wiese, 1943	X	X	Histórica
Pons Muzzo, 1955	X	X	Histórica
Salinas García, 1965	X	X	Histórica
Macara, 1975	X	X	Arqueológica
Santillana, 1995		X	Arqueológica
Benavides Estrada, 2005		X	Arqueológica
Santillana, 2015	X	X	Arqueológica

La priorización por lo Inka en los textos se puede atribuir, en parte, a la abundancia de fuentes históricas, específicamente crónicas, sobre este grupo. La divergencia es evidente en cuanto a la inclusión de varios aspectos de la sociedad Inka que van más allá de avances tecnológicos. Es importante clarificar que esta investigación no busca evaluar el grado de certeza o confianza de la información presentada en los textos, ya sea derivada de arqueólogos, de historiadores o de algún otro experto en el tema. En su lugar, el objetivo es resaltar la utilización de data histórica para un grupo en particular en contraposición a grupos más antiguos de los que no quedan registros escritos u orales. A pesar de la existencia de un canon arqueológico para el antiguo Perú desde la década de 1940 (Daggett, 2009; Tello, 1943), la data histórica fue la primordial para el entendimiento de los Inkas.

289

El cambio de preferencia hacia la data arqueológica se dio en la década de 1970, cuando se incluyeron más culturas arqueológicas en los textos. Aun así, la descripción de lo Inka basada en fuentes históricas se mantiene. Los únicos dos

textos que no hacen uso de fuentes históricas para sus descripciones de grupos del pasado son los que no mencionan a los Inkas ni a ningún grupo del periodo inmediatamente anterior al Inka.

El contenido presentado en el texto de 1943 se alinea muy de cerca con el trabajo seminal de Julio Tello sobre la civilización andina (1942), lo que también se refleja en el libro de 1955. Una tendencia similar persiste en 1965, a pesar de que Tello había fallecido dos décadas antes, lo que muestra un estancamiento de la traducción del discurso académico al texto escolar. El libro de 1975 incorpora mucha investigación de la década previa y de los inicios de la década de publicación, efectuada por arqueólogos tanto peruanos como extranjeros. Sin embargo, a lo largo de todas las décadas existe la tendencia de recurrir a teorías antiguas y desfasadas. Por ejemplo, en los libros del siglo actual hay referencias a autores del siglo XIX y de inicios del XX que son presentadas como teorías que los arqueólogos discuten en la actualidad. Es crucial resaltar que las ideas de Tello y de otros investigadores contemporáneos suyos se volvieron obsoletas desde la década de 1960, en la medida en que nuevas investigaciones fueron llevándose a cabo. Sin embargo, hay un patrón en los textos más recientes de presentar estas teorías todavía como válidas, en lugar de hacerlo como pioneros de la investigación.

290

4.4. ¿Cuál es el objetivo general de cada libro de texto?

El libro de texto de 1943 no tiene mención alguna de un objetivo explícito en ninguna de sus secciones. Lo que presenta es una introducción concisa por parte del autor de dos páginas sobre la narrativa histórica del Perú para el momento en que fue escrito, y clarifica que el contenido del texto es solo

sobre el antiguo Perú. Al contrario, el texto de 1955 incluye un prefacio que delimita claramente los objetivos y el rol que debe tener el curso de historia en la educación de los estudiantes. Busca evocar emociones en ellos que incentiven una genuina apreciación por los hechos históricos y por el país.

En el libro de 1965, lo que se presenta es el objetivo claro de facilitar la adquisición del conocimiento relacionado con lo Inka y lo pre-Inka. El texto de 1975 no explica de manera explícita su estructura o su objetivo general. Sin embargo, sí tiene una introducción que profundiza en el concepto de historia, el cual deriva en la importancia de entenderla. Esto último es lo que le va a permitir que el estudiante comprenda las identidades del presente y del pasado, lo que hemos sido y lo que somos, lo que no hemos sido o no hemos dejado de ser, y lo que se desea que sea el Perú. En ese sentido, la historia es una herramienta preparatoria para el futuro. En sí, lo que el libro de 1975 presenta como su objetivo fundamental es ayudar a que los estudiantes conceptualicen que el presente está moldeado por el pasado y que es con esto que se puede forjar el futuro.

Aunque no al nivel de detalle de la introducción del texto de 1975, el de 1995 sigue la misma línea, en la que la idea de conocer el pasado es entender el presente y construir el futuro. Esta tendencia se mantiene con el libro de 2005, el cual, adicionalmente, enfatiza la importancia de la historia nacional para forjar el patriotismo y cultivar una conexión profunda con la tierra en la que uno habita. En cuanto al texto de 2015, este inicia con una exposición clara de sus objetivos principales acerca de lo que significa el aprendizaje de la historia. Continúa con la idea de que para entender el presente hay que conocer el pasado, y que esto permite forjar el

futuro. Asimismo, el libro busca cultivar en los estudiantes la habilidad de construir explicaciones históricas a través de la interpretación de varias fuentes y de un entendimiento fundamentado de la temporalidad histórica. En el libro se manifiesta que se espera poder contribuir con todas estas metas. Sin embargo, a pesar de los objetivos de cada uno de estos libros, las narrativas presentes, como se verá en la siguiente sección, distan de estar cerca de conseguir lo planteado.

5. Narrativas presentes en los textos

Antes de entrar a discutir las narrativas presentes en las fuentes primarias analizadas, es importante delinear algunos conceptos clave. Uno de ellos es el del pasado antiguo, comúnmente asociado a eventos o a fenómenos que están a cierta distancia temporal o cultural del presente; es decir, un pasado distante. Pero esto no es solamente una cuestión de lejanía cronológica, sino también de dificultades epistemológicas y ontológicas relacionadas con la reconstrucción y el entendimiento del pasado distante. Esto es particularmente cierto para el caso de sociedades que han sufrido del colonialismo, la subyugación cultural y el borrado (o su intento) de su propia memoria histórica. En el caso peruano, los procesos de genocidio epistémico y de aculturación de la colonialidad (Quijano, 2000) han creado una separación radical entre el presente y el pasado antiguo, en que todo lo que sucedió hace más de 500 años o antes es considerado distante (Accinelli Obando, 2023). El pasado antiguo no solo es una materia de tiempo, sino de memoria cultural e identidad (Holtorf, 2010). Entonces, la reconstrucción del pasado antiguo es una forma de las sociedades colonizadas de reafirmar su identidad cultural, así como de desafiar las narrativas dominantes que han sido impuestas sobre ellas (Rivera Cusicanqui, 2018).

Este es el motivo por el cual el estudio de la (re)construcción del pasado en los libros de texto es un tema esencial en diferentes áreas del planeta, especialmente en regiones donde la subyugación cultural y la marginalización han sido históricamente prevalentes (Cerón Rengifo, 2019; Kelly y Aden, 2022; Zárate Pérez, 2011).

El pasado antiguo puede ser reconstruido a través de una variedad de métodos y fuentes. Sin embargo, estos métodos y fuentes no son neutrales, sino que están forjados por los esquemas culturales e ideológicos de las sociedades que los producen. Entonces, es un aspecto esencial de este proceso que la reconstrucción del pasado antiguo siempre sea una disputa, en que diferentes interpretaciones y narrativas compitan por legitimidad. Entre estos desafíos clave para la reconstrucción del pasado antiguo están la disponibilidad y la confiabilidad de las fuentes. La inmensa mayoría de las sociedades del pasado no tenían lenguaje escrito, y solo muy pocas dejaron algún registro de este tipo, ya sea de manera directa o indirecta, lo que complica la tarea de entender las dinámicas sociales, políticas y culturales. En todos estos casos, la arqueología y la antropología se vuelven disciplinas cruciales para comprender la materialidad de los grupos humanos pasados y poder, así, describir sus contextos sociales y cómo se desarrollaron.

 293

En este contexto contemporáneo, la (re)construcción del pasado antiguo no es solamente una cuestión de curiosidad intelectual, sino también una de significancia política y social (Silverman, 2002; Smith, 2004). Los libros de texto que fueron escudriñados son herramientas importantes para esta reconstrucción, especialmente cuando, en el caso peruano, se ha tratado de crear un contenido que sirva de orgullo o para

entender el presente. Ello significa que esta información en el libro es una manera de reclamar el patrimonio cultural y de desafiar el legado colonial que ha dado forma al presente (Asensio, 2018; Silverman, 2002, 2005). Pero este pasado antiguo ha sido reconstruido en una versión idealizada, como una época dorada (Poirier Maruenda, 2019, pp. 39-40), lo cual nos lleva al segundo concepto clave: la romantización del pasado.

En el caso del Perú, en algunas de las investigaciones presentadas en los antecedentes se puede percibir la romantización del pasado precolonial o antiguo. En la década de 1980, muchos estudiantes dijeron que el momento más feliz de la historia del Perú fue el Imperio incaico (Portocarrero y Oliart, 2021, pp. 110-113), pensamiento que también se refleja en encuestas recientes sobre qué es lo que hace a alguien sentirse más orgulloso de ser peruano (Ipsos Perú, 2022). Las raíces de esta añoranza se pueden encontrar en la disrupción causada por la invasión española, que ha generado esta versión idealizada que tiene a los Inkas como su epítome. Hay que recalcar que esta romantización no se limita a los Inkas, pues se extiende a muchos otros grupos de la historia peruana. El constante uso de adjetivos positivos en los libros de texto para describir los logros culturales y tecnológicos de estas sociedades pasadas es un gran ejemplo. Estos elementos son continuamente celebrados y promovidos como símbolos del patrimonio cultural único del Perú. Están pensados en formar una memoria colectiva (Van Dyke, 2019; Wertsch, 2008a). Esta memoria colectiva funciona como el mito fundacional de la sociedad peruana.

Para que esta narrativa se haya convertido en una memoria colectiva que crea una versión idealizada del pasado antiguo,

se necesitaba que fuera compartida de una forma que favoreciera que los ciudadanos pudieran apropiársela, hacerla suya. Entonces, la escuela juega un papel crucial en la creación de este sentido de continuidad e identidad para la sociedad peruana. Los sistemas de educación modernos son lo que va a ayudar a dar forma a la memoria colectiva y al entendimiento de la historia entre las generaciones jóvenes (Hobsbawm y Ranger, 2013). Los libros de texto enfatizan la significancia del pasado antiguo como un periodo único en la historia no solo del Perú, sino también de Sudamérica. Las complejidades, diversidad y realidades históricas del pasado antiguo son dejadas de lado para presentar una versión estandarizada, que ha sido concebida como una fuerza unificadora que contribuye a la construcción de la nación. Tal es el motivo por el cual los textos analizados tienen tan presente al curso de historia como el momento para desarrollar sentimientos patrióticos y conocer la grandeza de la nación. Lo que es fundamental en este punto es la selección de solo ciertas regiones para la narrativa, y que esta selección niegue activamente a la Amazonía. Este es el esquema narrativo del mito de fundación peruano.

Este esquema narrativo (Wertsch, 2008a) está basado en la idea de evolución unilineal (Flannery, 1972; Sahllins y Service, 1960). Un esquema narrativo puede ser entendido como un recuento estructurado y significativo, el cual es moldeado e incorporado dentro de los contextos sociales y culturales que los individuos o grupos usan para dar sentido a sus experiencias, construir sus identidades y mediar en la memoria colectiva (Wertsch, 2004, 2008a, 2008b). La narrativa del pasado antiguo en discusión puede ser resumida de la siguiente forma: un grupo de humanos, los primeros peruanos, llega al territorio hace más de diez mil años. Se inicia un proceso

civilizatorio que favorece la emergencia de las primeras culturas, las cuales se van tornando cada vez más avanzadas hasta llegar al surgimiento del Imperio inca. En los libros de texto, todos los individuos, desde las primeras personas que llegaron a esta zona de los Andes, pueden ser considerados peruanos. Este proceso es presentado como enteramente autóctono, sin intervención foránea. El esquema de la evolución cultural solo considera la costa y la sierra como las áreas de su proceso, y deja por entero de lado una de las zonas geográficas del país.

Me he referido a esta narrativa como un esquema de evolución cultural unilineal. Con esto se evidencia que hay una línea única de lo que significa la evolución cultural. De esta manera, puedo afirmar que en algún momento de fines del siglo xix o inicios del siglo xx, basados en los primeros evolucionistas de la antropología moderna (Morgan, 1877; Tylor, 1871), los pensadores, educadores e historiadores peruanos adoptaron este esquema para el pasado antiguo andino. Considerando los resultados obtenidos, esto es algo que antecede al libro de texto más antiguo que he analizado y al establecimiento de la arqueología como ciencia en el Perú, lo que va más allá del alcance del presente estudio.

El pensamiento evolucionista del siglo xix tiene sus fundamentos en la conceptualización de la tecnología (Morgan, 1877; Tylor, 1871). Ciertas tecnologías pertenecen a determinados grupos de personas, y estos grupos pueden ser ordenados en una escalera evolutiva. Aquí es que se genera una relación en los textos analizados para los grupos que son solo mencionados en los inicios de esta escalera. A pesar de que solo ocupan unas pocas páginas en cada texto, dan indicios de cómo se perciben ciertas poblaciones del país. En este

caso, son estos grupos con los que se relaciona a las naciones amazónicas y con otras naciones indígenas. En el texto de 2005 se les presentaba como grupos “primitivos” que todavía existían en el Perú (Benavides Estrada, 2005, pp. 231-232). Adicionalmente, son descritos como grupos que se han autoaislado porque sus divinidades viven en su territorio (p. 232), lo que niega por completo la conflictiva historia que han tenido con extraños, dentro de lo cual se pueden incluir el Gobierno peruano y sus representantes. En ese sentido, en los libros analizados, las pocas veces que son mencionados, son mostrados como entidades vivas de un pasado remoto. Esto también fue detectado por Zárate Pérez cuando concluyó que las naciones indígenas son presentadas en los libros de texto de ciencias sociales de la escuela peruana como un factor negativo para el desarrollo (2011). Yo agregó que esta es también una perspectiva histórica, no porque sea recurrente en el tiempo, sino porque también son considerados como un factor externo a la historia del país.

Explicitar la conceptualización de la población indígena como personas que no han jugado un rol en la construcción del país no es nuevo. Méndez (2000) argumentó cómo la población criolla dominante se posicionó a sí misma como los verdaderos descendientes de los Inkas. Este grupo, compuesto en su mayoría por descendientes de españoles y otros europeos, tenía que establecer un vínculo con el pasado que pudiera legitimarlos como los gobernantes de una nación recientemente independizada, por lo que ocurrió el secuestro ontológico de los ancestros indígenas. Con esto hago referencia a que toda sociedad antigua que alcanzó el estatus de “cultura” fue apropiada por este grupo, especialmente la más desarrollada: la Inka.

Así, este esquema evolucionista unilineal tiene serias consecuencias sobre la población actual, entre las que se encuentra el ya mencionado no reconocimiento de las naciones indígenas como los herederos o descendientes de las sociedades pasadas (P. García, 2017; Méndez, 2000). Se entiende que las sociedades pasadas son los ancestros de todos, pero desde una perspectiva culturalmente blanco-criolla de poblaciones dominantes (Méndez, 2000; Montoya-Vásquez, 2008), lo que genera que en el texto todos sean llamados *antiguos peruanos*, mientras que solo las sociedades más “primitivas” son relacionadas con poblaciones indígenas contemporáneas. Reconocer a otras naciones dentro de su territorio significaría, para el Estado peruano, admitir la posición conflictiva y explotadora que ha tenido con ellas (Zárate Pérez, 2011); entonces, es más sencillo negar estas relaciones históricas usando el manto de la peruanidad, para cubrirlo todo bajo una perspectiva idealizada y no conflictiva.

En una línea diferente, la narrativa crea una fragmentación entre el pasado y el presente (Poirier Maruenda, 2019, pp. 40-41). Así, el pasado antiguo puede ser un símbolo de orgullo y unidad nacional, pero al mismo tiempo considera que los peruanos actuales son menos capaces que sus ancestros. Al estar los textos describiendo un pasado de constantes desarrollos tecnológicos, da la idea de que, para ser como sus ancestros, los peruanos contemporáneos también deben estar en un desarrollo constante. Por último, resulta significativo que, a pesar de todos los cambios dentro de la sociedad peruana en el último siglo, el esquema narrativo sobre el pasado antiguo se mantenga constante. Se podría argumentar que, debido a que las desigualdades estructurales de la sociedad se han mantenido intactas (Álvarez Chávez, 2021), las explicaciones históricas que tratan de sostener esta nación también

han permanecido sin cambios, por lo cual la plantilla narrativa identificada antecede y va más allá de cualquier cambio político sucedido en las décadas de producción de los textos analizados.

6. Conclusiones

Se puede afirmar que existe una conceptualización constante del pasado antiguo en los textos escolares analizados. Dicha conceptualización es realizada bajo un lente romántico que sigue un esquema evolucionista unilineal para la construcción de la memoria colectiva. Esta memoria colectiva enfatiza una inherente identidad peruana en los ancestros más tempranos, que sirve como el mito fundacional, con el cual se espera que se cree un sentido de continuidad e identidad para la sociedad peruana. Sin embargo, la narrativa omite las complejidades, diversidades y realidades históricas del pasado antiguo, y selecciona solamente ciertas regiones, mientras que niega otras, particularmente todas las de la Amazonía. Esta exclusión se basa en pensamientos decimonónicos. La narrativa unilineal también contribuye a perpetuar una visión fragmentada del pasado, con lo que se origina una sensación de insatisfacción sobre el presente. Esta aproximación exclusivista refuerza las estructuras de poder y perpetúa una historia que beneficia al grupo étnico dominante. Como resultado, la información presentada en los libros de texto está curada para reforzar esta postura, y limita la exploración de diversas influencias culturales y complejidades históricas que han dado forma a las poblaciones que habitan el país en la actualidad.

Los ancestros creados en los textos escolares dan la idea de un desarrollo altamente acelerado y de que esas poblaciones

del pasado solo pueden ser concebidas sobre la base de las innovaciones que hicieron. Para contrarrestar las limitaciones de estos textos, es necesario promover una aproximación más balanceada en la enseñanza de la historia, dejando de lado el esquema evolucionista unilineal. Esto implica revisar el contenido, las metodologías y las estrategias pedagógicas en el desarrollo de los libros. Esfuerzos colaborativos entre educadores, arqueólogos, historiadores y expertos en el tema pueden ayudar a asegurar que el contenido refleje de modo más acertado el pasado antiguo del país, y que, a la vez, se reconozcan las contribuciones y experiencias de todos sus habitantes. En este sentido, los ancestros de las poblaciones actuales no solamente serían conceptualizados como seres gloriosos que estaban siempre empujando hacia adelante sus tecnologías, sino también como seres humanos con sus logros y limitaciones, entendiendo por qué y cómo hicieron lo que hicieron.

Referencias

Accinelli, A. (2021). Discursos arqueológicos y sus consecuencias: Una aproximación a través del caso peruano. *Desde el Sur*, 13(3), 1-11. <https://doi.org/10.21142/DES-1303-2021-0027>

300 Accinelli Obando, A. (2023). Colonialidad en el pasado lejano andino. *Socializar Conocimientos*, 4(1), 1-14.

Accinelli Obando, A. (2025). Coloniality-driven regulations of archaeological practice in Peru: Their social implications and how to tackle them. *International Journal of Heritage Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13527258.2025.2535317>

- Álvarez Chávez, R. (2021). El Perú de cara al Bicentenario: Los imaginarios sociales en la resistencia colonial frente a la decisión popular. *Investigaciones Sociales*, 45, 327-344. <https://doi.org/10.15381/is.n45.21393>
- Álvarez Sepúlveda, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Arrelucea, M. (2011). “Experimentando con los niños: Nación y raza en los textos escolares del Gobierno de Velasco”. En *Desde adentro: Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 294-306). Centro de Desarrollo Étnico.
- Asensio, R. (2018). *Señores del pasado: Arqueólogos, museos y huaqueros en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Benavides Estrada, J. A. (2005). *Historia y geografía: Primer grado de secundaria*. Escuela Nueva.
- Bénéï, V. (Ed.). (2005). *Manufacturing citizenship: Education and nationalism in Europe, South Asia, and China*. Routledge.
- Burger, R. L. (Ed.). (2009). *The life and writings of Julio C. Tello: America's first indigenous archaeologist*. University of Iowa Press.
- Cavieres-Fernández, E., Uzcátegui, R. y Castro Castro, L. (2020). Textos escolares chilenos y peruanos y sus narrativas sobre participación ciudadana durante las independencias nacionales. Implicancias para la formación

ciudadana. *Diálogo Andino*, 63, 271-283. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300271>

Cerón Rengifo, C. P. (2019). Primitivo y antepasado: El discurso ambivalente sobre lo indígena en textos escolares de prehistoria, Colombia 1962-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 221-243. <https://doi.org/10.19053/01227238.9878>

Chávez García, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Daggett, R. E. (2009). "Julio C. Tello: An Account of His Rise to Prominence in Peruvian Archaeology". En R. L. Burger (Ed.), *The life and writings of Julio C. Tello: America's first indigenous archaeologist* (pp. 7-54). University of Iowa Press.

Dyke, R. M. van. (2019). Archaeology and Social Memory. *Annual Review of Anthropology*, 48(1), 207-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102218-011051>

Flannery, K. V. (1972). The Cultural Evolution of Civilizations. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 3(1), 399-426. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.03.110172.002151>

García, M. E. (2005). *Making Indigenous Citizens. Identity, Development, and Multicultural Activism in Peru*. Stanford University Press.

García, P. (2017). Ruins in the landscape: Tourism and the archaeological heritage of Chinchero. *Journal of*

- Material Culture*, 22(3), 317-333. <https://doi.org/10.1177/1359183517702932>
- Gathercole, P. W. y Lowenthal, D. (Eds.). (1994). *The politics of the past*. World Archaeological Congress, London and New York: Routledge.
- Hau, M. vom. (2009). Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru. *Latin American Research Review*, 44(3), 127-154. <https://muse.jhu.edu/article/372947>
- Henson, D. (2017). "Archaeology and education". En G. Moshenska (Ed.), *Key Concepts in Public Archaeology* (pp. 43-59). UCL Press.
- Herrera, A. (2014). Commodifying the Indigenous in the Name of Development: The Hybridity of Heritage in the Twenty-First-Century Andes. *Public Archaeology*, 13(1-3), 71-84. <https://doi.org/10.1179/1465518714Z.00000000055>
- Herrera, A. y Lane, K. (2006). "¿Qué hacen aquí esos pishtaku?": Sueños, ofrendas y la construcción del pasado. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 2, 157-177. <https://doi.org/10.7440/antipoda2.2006.09>
- Hobsbawm, E. J. y Ranger, T. O. (Eds.). (2013). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.
- Holtorf, C. (2010). Meta-stories of archaeology. *World Archaeology*, 42(3), 381-393. <https://doi.org/10.1080/00438243.2010.497382>

Ipsos Perú. (2022). *Identidad nacional: Informe con las principales actitudes de los peruanos hacia el país*. Ipsos Perú.

Kelly, J. P. y Aden, R. C. (2022). Perpetuating the past: U.S. high school history textbooks and systemic racism. *Journal of Applied Communication Research*, 50(3), 236-252. <https://doi.org/10.1080/00909882.2022.2083416>

Kropman, M., Boxtel, C. van y Drie, J. van. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101>

Kyriazi, A. y Hau, M. vom. (2020). Textbooks, Postcards, and the Public Consolidation of Nationalism in Latin America. *Qualitative Sociology*, 43(4), 515-542. <https://doi.org/10.1007/s11133-020-09467-8>

Lane, K. (2013). “Entre el agua y la pared: Patrimonio, desarrollo, campesinos y arqueólogos en la Cordillera Negra, Perú”. En A. Herrera (Ed.), *Arqueología y desarrollo en América del Sur* (pp. 97-118). Universidad de los Andes. https://muse.jhu.edu/pub/510/edited_volume/chapter/3842339

304 Lerch, J. C., Russell, S. G. y Ramirez, F. O. (2017). Wither the Nation-State? A Comparative Analysis of Nationalism in Textbooks. *Social Forces*, 96(1), 153-180. <https://doi.org/10.1093/sf/sox049>

Lu, Z. (2017). The changing definition of China in middle school history textbooks: The Changing Definition of

- China. *Nations and Nationalism*, 23(3), 571-598.
<https://doi.org/10.1111/nana.12278>
- Luna, M. (2000). Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de historia de Ecuador y Perú. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 15, 157-167.
- Macera, P. (1975). *Historia del Perú: Primer grado de educación secundaria*. Bruño.
- Mehan, H. B. y Robert, S. A. (2001). Thinking the Nation: Representations of Nations and the Pacific Rim in Latin American and Asian Textbooks. *Narrative Inquiry*, 11(1), 195-215. <https://doi.org/10.1075/ni.11.1.08meh>
- Méndez, C. (2000). *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Molyneaux, B. L. y Stone, P. G. (Eds.). (1994). *The Presented Past: Heritage, Museums and Education*. Taylor & Francis.
- Montoya-Vásquez, P. J. (2008). Estados sin nación. El discurso nacionalista y el evolucionismo andino, 1890-1930. *Memoria y Sociedad*, 12(24), 97-113.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society*. MacMillan & Company.
- Morris, I. (2013). *The measure of civilization: How social development decides the fate of nations*. Princeton University Press.
- Nishino, R. (2010). Narrative Strategies Regarding Japanese Ethnic Origins and Cultural Identities in Japanese

Middle-School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 97-112. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020106>

Parodi Revoredo, D. (2019). *Lo que decimos de ellos*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.

Pillaca Lizarbe, G. (2019). “De escolares a embajadores: Educación, turismo y ciudadanía desde los textos escolares de nivel secundario”. En G. Cánepa y F. Lossio (Eds.), *La nación celebrada: Marca país y ciudadanías en disputa* (pp. 140-153). Universidad del Pacífico.

Poirier Maruenda, M. (2019). *Archaeology and Education: Learning about the past in Chavin de Huantar, Peru* (tesis doctoral, Purdue University). Purdue University Graduate School Research Repository. <https://doi.org/10.25394/PGS.8323640.v1>

Pons Muzzo, G. (1955). *Historia del Perú, periodo autóctono: Para el primer año de educación secundaria*.

Portocarrero, G. y Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela* (2.^a ed.). Universidad del Pacífico. <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-478-8>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Sahlins, M. D. y Service, E. (Eds.). (1960). *Evolution and culture*. The University of Michigan Press.

- Salinas García, T. (1965). *Historia del Perú: Preincaica, incaica*. Ediciones Escuela Activa Peruana.
- Santillana. (1995). *Historia del Perú 1*.
- Santillana. (2015). *Historia, geografía y economía 1: Texto escolar*.
- Silverman, H. (2002). Touring Ancient Times: The Present and Presented Past in Contemporary Peru. *American Anthropologist*, 104(3), 881-902. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.881>
- Silverman, H. (2005). Embodied Heritage, Identity Politics, and Tourism. *Anthropology and Humanism*, 30(2), 141-155.
- Smardz Frost, K. (2004). "Archaeology and public education in North America: View from the beginning of the millennium". En N. Merriman (Ed.), *Public archaeology* (pp. 59-84). Routledge.
- Smith, L. (2004). *Archaeological theory and the politics of cultural heritage*. Routledge.
- Stone, P. G. y MacKenzie, R. (Eds.). (1990). *The Excluded Past: Archaeology in education*. Unwin Hyman.
- Tantaleán, H. (2010). "El pasado tras el espejo: Arqueología y nacionalismo en el Perú". En J. Nasti y L. M. Ferreira (Eds.), *Historias de arqueología sudamericana* (pp. 137-166). Fundación de Historia Natural Félix de Azara; Universidad Maimónides.
- Tantaleán, H. y Aguilar, M. (2014). "Estado, patrimonio cultural y comunidades indígenas: Machu Picchu y la historia de un diálogo asimétrico". En M. C. Rivolta, M.

Montenegro, L. M. Ferreira y J. Nastri (Eds.), *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: Perspectivas desde Sudamérica*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales; Fundación de Historia Natural Félix de Azara (FHN).

Tello, J. C. (1942). *Origen y desarrollo de las civilizaciones prehistóricas andinas*. Librería e Imprenta Gil.

Tello, J. C. (1943). Discovery of the Chavín Culture in Peru. *American Antiquity*, 9(1), 135-160. <https://doi.org/10.2307/275457>

Thapar, R. (2009). The History Debate and School Textbooks in India: A Personal Memoir. *History Workshop Journal*, 67(1), 87-98. <https://doi.org/10.1093/hwj/dbn054>

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. John Murray, Albemarle Street.

Vega-Centeno, R. (Ed.). (2017). *Repensar el antiguo Perú: Aportes desde la arqueología*. Instituto de Estudios Peruanos; Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Vijand, L. (2018). A critical look at archaeology teaching in Estonian high schools. *Estonian Journal of Archaeology*, 22(2), 119. <https://doi.org/10.3176/arch.2018.2.02>

Vural, Y. y Özuyanik, E. (2008). Redefining Identity in the Turkish-Cypriot School History Textbooks: A Step Towards a United Federal Cyprus. *South European Society and Politics*, 13(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/13608740802156521>

- Weiner, M. F. (2016). Colonized Curriculum. Racializing Discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School History Textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, 2(4), 450-465.
- Wertsch, J. V. (2004). "Specific Narratives and Schematic Narrative Templates". En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). University of Toronto Press.
- Wertsch, J. V. (2008a). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research*, 75(1), 133-156.
- Wertsch, J. V. (2008b). The Narrative Organization of Collective Memory. *Ethos*, 36(1), 120-135.
- Wiesse, C. (1943). *Historia del Perú prehispánico: Dedicada a los colegios de segunda enseñanza y escuelas especiales*. Librería Francesa Científica E. Rosay.
- Zajda, J. (2022). *Discourses of Globalisation, and the Politics of History School Textbooks*. Springer.
- Zárate Pérez, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 333-375.

* * *

Recibido: 13 de junio de 2024

Aceptado: 22 de abril de 2025