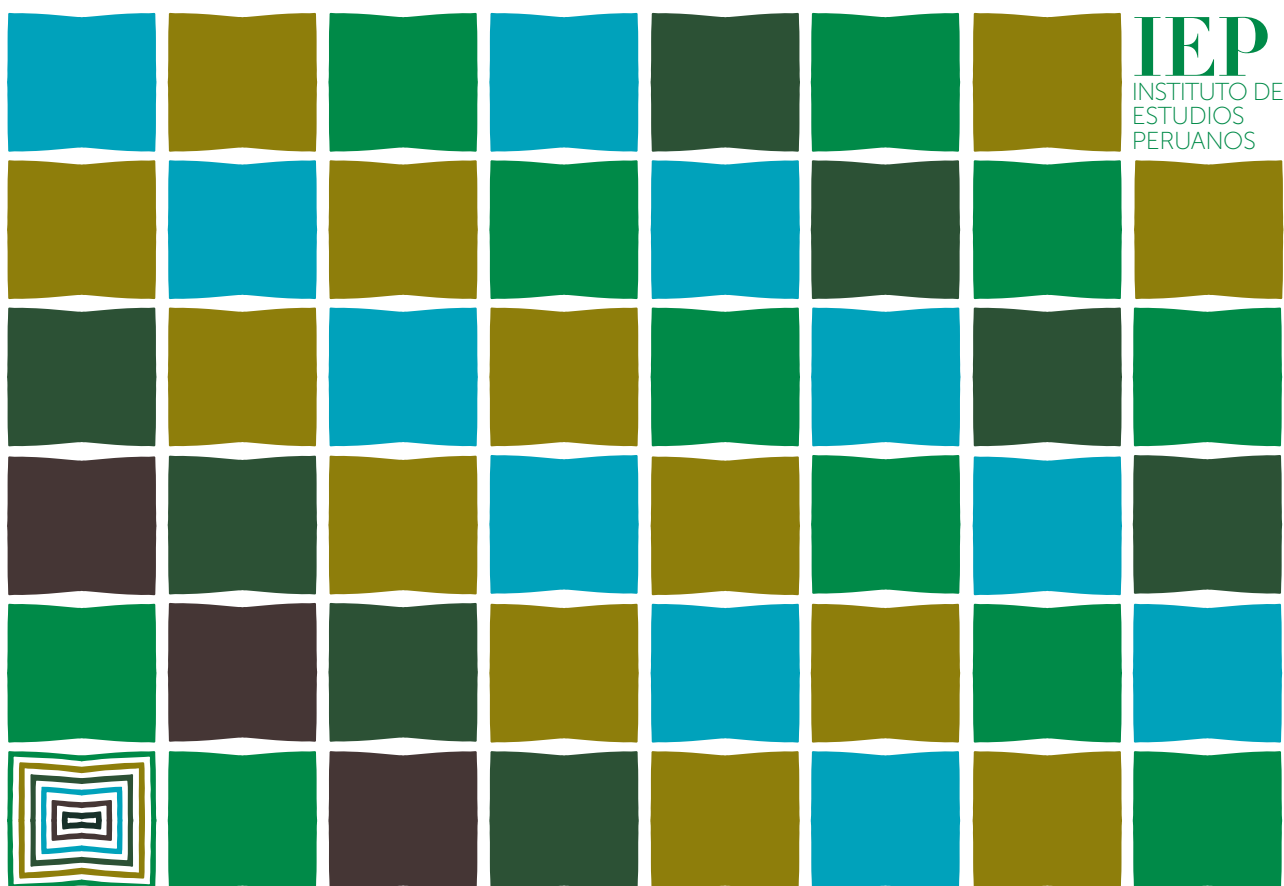


Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Manolo Aparicio

CONOCIMIENTO Y PODER. ESCUELA Y NARRATIVAS SOBRE EL PERÚ HOY

ALGUNOS APUNTES CONCEPTUALES



Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Manolo Aparicio

CONOCIMIENTO Y PODER. ESCUELA Y NARRATIVAS SOBRE EL PERÚ HOY ALGUNOS APUNTES CONCEPTUALES

Documento de Trabajo N.º 282



© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 15072
Central telefónica: (51-1) 200-8500
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>>

ISBN digital: 978-612-326-043-9

Documento de Trabajo-281 (ISSN 1022-0356)
Serie, Sociología y Política, 52

Primera edición digital: abril de 2021

Corrección de estilo: Sara Mateos
Diagramación: Diego Ferrer
Asistente de edición: Yisleny López
Coordinación editorial: Odín del Pozo

Este documento constituye el primer producto del proyecto "Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy", que se pregunta acerca del poder de la escuela, como instancia estatal, para transmitir una narrativa sobre el país a partir de las representaciones sobre el Perú y los peruanos que se construyen en interacción con el conocimiento escolar. El proyecto se enmarca en el programa institucional del Instituto de Estudios Peruanos sobre la configuración y el ejercicio del poder en el Perú del siglo XXI, financiado por la Fundación Ford.

Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy: algunos apuntes conceptuales / Mariana Eguren, Carolina de Belaunde y Manolo Aparicio. Lima, IEP, 2021. (Documento de Trabajo, 282. Sociología y Política, 52)

1. EDUCACIÓN; 2. ROL DEL ESTADO 3. NACIÓN; 4. IDENTIDAD NACIONAL; 5. ESCUELAS; 6. PERÚ

WD/ 05.01.01/SP/52



Así nos vemos.....	5
La imaginación de la nación.....	8
La nación desde la escuela	13
Escuela y poder en las narrativas sobre la nación.....	27
Referencias	33



De acuerdo con una encuesta realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) en 2019,¹ nuestra relación con la peruanidad estaría fundamentalmente en positivo, pues se conecta con la sensación de orgullo y de pertenencia al grupo, más que con un rechazo a lo extranjero. El sentimiento de peruanidad se basaría principalmente en el reconocimiento de la diversidad: un tercio de los encuestados señala que es la “mezcla de muy diferentes culturas y grupos étnicos” la que se encuentra en la base de la identidad peruana. No muy lejos de dicha respuesta, sin embargo, y en proporciones similares, aparecen tres grupos: los que creen, en un extremo, que son el castellano y el catolicismo los que nos definen como peruanos y peruanas; los que apuestan, en el otro extremo, por “la cultura indígena y prehispánica”; y aquellos que consideran que la base de la peruanidad está en el mestizaje entre lo hispano y lo indígena. Ahora bien, esta misma diversidad es percibida en proporciones similares como una oportunidad o como un obstáculo para la integración.

Además, al preguntar a los encuestados respecto de aspectos específicos que generan la unión entre connacionales, las respuestas mayoritarias apuntan al deporte, la cultura y costumbres y la gastronomía. Un poco más allá aparece “una historia y un futuro común”, mientras que un sólido 11% considera que nada nos une. Lo que nos divide, por otro lado, serían principalmente las diferencias económicas y sociales, y la política e ideología. Más abajo aparecen las diferencias raciales o étnicas y las culturales, con poco más de 20% cada una.

1. IEP 2019.

Otra encuesta del IEP, realizada en 2018 con el fin de explorar la percepción de los peruanos respecto de las “promesas de la república peruana”,² encuentra también un sentimiento generalizado de orgullo entre peruanos y peruanas: casi la totalidad de los encuestados se siente orgulloso de su nacionalidad debido a los recursos naturales del país, su diversidad cultural, su historia y su gente. Dicho orgullo coexiste con la percepción de que las transformaciones ocurridas en el país a partir de su independencia beneficiaron solo a una minoría y que en el Perú no todos tienen las mismas oportunidades. Así mismo, la encuesta destaca el optimismo de los peruanos en relación con su futuro, optimismo basado en la confianza en sus capacidades individuales o de su entorno más cercano para superar las adversidades, puesto que la confianza en las instituciones y los gobernantes es mínima.

De cara al bicentenario, los encuestados de 2019 opinan que el gobierno debería concentrarse en resolver los problemas económicos y sociales, así como en mejorar la educación y fomentar el civismo. Se trataría, además, de una fecha propicia para reflexionar sobre nuestros problemas más que de una ocasión celebradora. Según esta misma encuesta, la razón principal por la que no nos hemos desarrollado como país en el nivel que deseáramos es, sin lugar a duda, la corrupción de los gobernantes, con un impresionante 68%; mientras que el “egoísmo de las élites”, la explotación extranjera y nuestro “escaso civismo” alcanzan porcentajes bastante más bajos. La corrupción también aparece en la encuesta del Barómetro de las Américas 2018-2019³ como el problema más importante del país, por encima de la seguridad o la economía, con un 36%, un porcentaje considerablemente más alto que el del país que más se nos acerca en esa percepción (Colombia con 19%). Más de la mitad de los encuestados considera que la corrupción se encuentra muy generalizada entre los funcionarios y casi la totalidad cree que la mitad o más de los políticos son corruptos (¡un 36% considera que todos lo son!). La encuesta de 2018 coincide con las anteriores: la principal tarea del Estado debería ser combatir la corrupción.

En suma, el Perú es diverso y eso es a la vez una oportunidad y un desafío. Se valoran positivamente los recursos naturales y las particularidades culturales que nos acercan, pero se lamenta la desigualdad, que se expresa en las diferencias socioeconómicas y políticas que nos separan. La principal culpable de dichas distancias parecería ser la corrupción de los gobernantes, funcionarios y políticos en general; y combatirla debería ser la prioridad si buscamos mejorar las condiciones de vida en el país.

Se trata de una visión que, a pesar de ser crítica con el país, enfatiza también aspectos celebradores vinculados, por un lado, con la historia prehispánica, pero también con la vida cotidiana, tales como las costumbres, la comida o el deporte. Respecto de lo primero, Asensio (2019) muestra la relevancia que la arqueología ha tenido y tiene en el país para la configuración (y reconfiguración) de la identidad nacional, así como de identidades locales y regionales. Los discursos alrededor del pasado prehispánico, asentados en los descubrimientos realizados por los arqueólogos y en sus particulares interpretaciones a partir de ellos, traslucen una visión idealizada de los antiguos peruanos, caracterizada por elementos como la

2. Aragón et ál. 2018.

3. Carrión et ál. 2020.

existencia de un gobierno justo, la capacidad de adaptación al medio ambiente o, inclusive, el papel preponderante de las mujeres como autoridades.

De hecho, los sitios arqueológicos constituyen la mayoría de los lugares peruanos considerados como patrimonio mundial por la Unesco: Machu Picchu, Chavín de Huántar, Chan Chan, Nazca, Caral, el sistema de caminos del Qhapaq Ñan y la ciudad del Cuzco. De acuerdo con Rice (2018), el rol de Machu Picchu en la actualidad es justamente el de servir "como un símbolo poderoso del Perú que vincula de manera directa la identidad nacional con un pasado andino e inca".⁴ El discurso en que se inscribe Machu Picchu es el del pasado inca grandioso, nostálgico e idealizado: el *verdadero* Perú. Esta imagen del Perú como una nación andina e indígena con vínculos directos con su pasado indígena está profundamente influenciada por el turismo, el cual participa en diversas intensidades en la producción y fortalecimiento de sentimientos de identidad nacional, independientemente de si, como en el caso de Machu Picchu, desarrolla una narrativa orientada principalmente a atraer al extranjero.⁵

En lo que concierne a los aspectos más cotidianos que celebran los peruanos respecto de su visión del país, pareciera que ellos se encuentran en sintonía con los esfuerzos desplegados desde los primeros años de este siglo por construir una imagen positiva del país que sirva para promocionarlo interna y externamente. El ejemplo más reciente de ello ha sido la creación y difusión de la "Marca Perú", en línea con las estrategias de *nation branding* que se despliegan por el mundo entero. En tanto dispositivo de promoción, la Marca Perú produce una narrativa sobre el país que destaca sus aspectos positivos a partir de aquellos elementos singulares que lo diferencian de otros países. En ese sentido, las marcas país, a través de la aplicación de herramientas de *marketing* para configurar la identidad nacional, son capaces de intervenir "en los referentes simbólicos nacionales del país y en los vínculos sociales de sus ciudadanos".⁶

En un libro recientemente editado por Cánepa y Lossio (2019b) sobre la Marca Perú, Cuevas-Calderón postula que esta no se apoya en los símbolos tradicionales de pertenencia al país (la bandera, el himno, el héroe de guerra), los cuales se vinculan con el pasado, sino que construye unos nuevos, orientados a la promesa del futuro y el progreso.⁷ Estos incluyen, como decíamos antes, la riqueza natural y la gastronomía; los héroes son ahora deportistas, cocineros y cantantes. Por otra parte, la diversidad se revaloriza, siempre y cuando, en palabras de los editores, pueda ser "estetizada, instrumentalizada y monetarizada".⁸ Finalmente, para lograr sus objetivos, el *nation branding* realiza un salto desde la marca como representación de "valores, mensajes y reputaciones colectivas" hasta la marca en sí misma como objeto a valorar y consumir.⁹ Progresivamente, se pasa del consumo de productos "'con identidad nacional' al consumo de la 'nación como experiencia'".¹⁰

4. Rice 2018: 176. Todas las traducciones del original en inglés en este texto son de los autores.

5. Balmer y Chen 2016.

6. Cánepa y Lossio 2019a: 281.

7. Cuevas-Calderón 2019: 2918.

8. Cánepa y Lossio 2019a: 508.

9. *Ibíd.*, p. 330 (basados en Moor 2007).

10. *Ibíd.*, p. 386. O como "la promesa de una experiencia" (Gomero en Cánepa y Lossio 2019a).



La imaginación de la nación

Ahora bien, en la base del *nation branding* es posible reconocer la idea de Anderson de la nación como "comunidad imaginada" (1993 [1983]). Anderson propone que la nación es "una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana",¹¹ un artefacto cultural que genera "apegos muy específicos",¹² pues permite establecer conexiones entre el pasado y el futuro a partir justamente de una imaginación común sobre lo que nos precede y las posibilidades de lo que está por venir. La argumentación de Anderson es que el advenimiento de una suerte de "capitalismo impreso" en Europa a finales del siglo XVIII permite la difusión extendida de ficciones (en forma de novelas) y de prensa, lo cual a su vez hace posible la imaginación de un "tiempo homogéneo", vacío, en el que todos los connacionales se mueven juntos a lo largo de la historia. Tanto las ficciones como la prensa permiten al sujeto imaginar un conjunto de otros individuos que hacen lo mismo que él de manera simultánea y reiterada, que manejan referentes similares, que no necesitan verse cara a cara para saber que comparten una comunidad.

Lo anterior ocurre, además, en un contexto histórico en el que las grandes religiones y los reinos dinásticos, es decir, los sistemas culturales que habían estado vigentes como marcos de referencia incuestionables, empiezan a perder su poder absoluto. Las personas necesitan, en este contexto, "una transformación secular de

11. Anderson 1993 [1983]: 23.

12. *Ibíd.*, p. 21.

la fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado [...] pocas cosas eran [son] más propicias para este fin que una idea de nación”.¹³

Ahora bien, existen otros elementos que contribuyen a la creación del sentimiento de connacionalidad: la lengua, el mapa, el museo, los monumentos arqueológicos, la escuela, el censo. Ellos permiten la imaginación de una geografía e historia comunes, así como de las diversas categorías en que puede clasificarse a los connacionales. Así, la nación se imagina en una lengua en particular; los mapas otorgan legitimidad territorial a la nación y pueden llegar a convertirse en una pura señal de la identidad nacional (más allá de su utilidad para la orientación o la administración); los museos y la restauración arqueológica apuntan a la creación de un pasado compartido; los censos permiten la imaginación de los límites de la población nacional y sus posibles clasificaciones identitarias; la escuela nos introduce en un sistema uniforme y universal que (en teoría) toda la comunidad experimenta de manera similar. Respecto de los museos en particular, tomando como ejemplo las colonias del sudeste asiático, Anderson parte de la premisa de que tanto estos como “la imaginación museística son profundamente políticos”.¹⁴ En efecto, los museos (particularmente lo que se conoce como museos nacionales) constituyen una instancia de producción y transformación del conocimiento sobre lo que una nación fue, es o debería ser.¹⁵ A esta tarea contribuyen los objetos presentes en el museo, objetos que fungen de “testigos de eventos pasados o presentes, y del carácter, mentalidad o espíritu de una persona, un pueblo, un lugar o una época”.¹⁶ Tanto la existencia misma de los objetos (su materialidad) como la particular *gramática* de los museos (la selección de los objetos y la forma en que estos se combinan) refuerzan la idea de que la narrativa propuesta por el museo es algo real, comprobable, con asidero en los hechos.

La teoría de Benedict Anderson se ubica del lado de los enfoques constructivistas acerca de la formación de identidades nacionales, los cuales enfatizan los procesos intersubjetivos en dicha formación, la existencia de múltiples elementos que se interrelacionan e influyen entre sí, y la reconfiguración permanente de dichas identidades. Esto último supone que

[...] los significados (y valores) atribuidos a diversos constituyentes de la cultura nacional (esto es, mitos, símbolos y tradiciones) se negocian, revisan y redefinen sin fin. En otras palabras, la membresía étnica ni es otorgada de manera externa ni es fija: está determinada, consciente o inconscientemente, por el grupo mismo y varía según cambien las circunstancias.¹⁷

Así, las colectividades humanas se vieron en la necesidad de encontrar nuevas formas de organizar la vida social y política en vista de transformaciones radicales en la historia. Las nuevas condiciones les permitieron imaginar nuevas formas de organización colectiva y las nuevas tecnologías (como la imprenta o la escuela) hicieron posible que el mensaje llegara a masas a las que antes no llegaba. Se hace

13. *Ibíd.*, p. 29.

14. Anderson 1993 [1983]: 249.

15. Aronsson 2014: 48.

16. Preziosi 2014: 55.

17. Özkirimli 2000: 217.

posible, de esta manera, ir más allá de los lazos cara a cara de las pequeñas colectividades.¹⁸

En la otra orilla se ubican los enfoques que le otorgan un peso importante a elementos étnicos en la formación de identidades nacionales, elementos preexistentes a la creación de las naciones en sí mismas. Armstrong (1982), por ejemplo, considera que ya en civilizaciones antiguas hay una conciencia étnica que persiste en el tiempo, aunque con fronteras simbólicas variables. Smith afirma, por su parte, que no se puede entender la nación moderna sin los elementos étnicos que la anteceden, en particular, sin los “mitos y memorias históricas comunes”.¹⁹ Özkirimli (2000) denomina a estos enfoques *esencialistas*, en tanto proponen una esencia nacional o étnica objetiva, en contraposición a aquellos que las conciben como constituciones simbólicas.

Para este autor, es posible plantear algunos postulados sobre la formación de identidades nacionales que toman aspectos de la perspectiva constructivista y la esencialista. En efecto, Özkirimli considera que es innegable que las naciones surgen en la era moderna y son resultado de la formación de Estados. Pero es cierto también que los lazos que unen a las colectividades son más antiguos. Estos, sin embargo, se transforman constantemente:

[...] las construcciones dominantes sobre la nacionalidad son desafiadas constantemente por definiciones alternativas, a veces en conflicto [...] los mitos, símbolos y tradiciones del pasado son utilizados para diversos fines, a veces contradictorios.²⁰

Esta fluidez entre las diversas visiones sobre la nación y la identidad nacional lo llevan a postular que el elemento común entre ellas es el hecho de formar parte del mismo discurso, un discurso que pone los intereses de la nación por encima de cualquier otro valor, que coloca a la nación como “única fuente de legitimidad” para justificar acciones que no se justificarían de otra manera, y que “opera a través de divisiones binarias (nosotros y los otros, amigos y enemigos)”.²¹

Este discurso nacionalista necesita reproducirse cotidianamente a través de las prácticas regulares de instancias de socialización como la familia, la escuela o los medios de comunicación, en línea con lo que Billig (1995) denomina “nacionalismo banal”. Para Billig, el nacionalismo no es solo aquello que se activa durante las crisis o enfrentamientos entre países, pues existe también en la cotidianidad:

[Para que la reproducción diaria de las naciones ocurra], todo un complejo de creencias, supuestos, hábitos, representaciones y prácticas debe reproducirse también. Más aún, este complejo debe reproducirse de una manera banalmente mundana, en tanto el mundo de las naciones es el mundo de todos los días, el terreno familiar de los tiempos contemporáneos.²²

18. *Ibíd.*, p. 218.

19. Smith 1991: 175.

20. Özkirimli 2000: 221.

21. *Ibíd.*, p. 230.

22. Billig 1995: 6.

El aporte de Billig está en poner su mirada en los mecanismos a través de los cuales se construye y reconstruye constantemente la identidad nacional, más allá de señalar de qué se compone esta. Dichos mecanismos funcionan como recordatorios inconscientes de nuestra nacionalidad que se encuentran incorporados en nosotros: nuestra nacionalidad nos es recordada cotidianamente

[...] de manera tan familiar, tan continua, que no es registrada conscientemente como un recordatorio [...] no es una bandera siendo ondeada conscientemente con ferviente pasión; es la bandera que cuelga inadvertida en el edificio público.²³

Estamos, entonces, frente a rutinas incorporadas que no por ser vividas como prácticas repetitivas disminuyen su poder. Así, las efemérides y aniversarios en que se celebra la nacionalidad (desfiles, izamiento de bandera, feriados) cumplen un papel en alimentar el sentimiento nacional, pero justamente su excepcionalidad los hace insuficientes. Son más bien las rutinas (más banales, menos intensas) las que cumplen con la misión de recordarnos nuestra nacionalidad en el día a día. Este es el caso del juramento de lealtad a la bandera que se realiza todas las mañanas en las escuelas de los Estados Unidos, en el cual

La significancia de la ceremonia no se ve disminuida por ser tratada como una rutina y no como una experiencia intensa. Más bien, la significancia crece: lo sacro se ha convertido en parte de la vida cotidiana en vez de quedar confinado a un lugar especial de culto o a un día particular de celebración.²⁴

Por otro lado, Billig destaca la presencia y uso del lenguaje nacional (la "lengua oficial") como uno de los mecanismos que nos recuerdan nuestra nacionalidad permanentemente de manera casi inconsciente. Pero más allá de eso, el autor considera que, al componerse la identidad nacional de "una serie de supuestos familiares acerca de la nacionalidad, el mundo y 'nuestro' lugar en él [...] Estos supuestos deben ser marcados discursivamente".²⁵ Así, no basta con la bandera o el escudo en los edificios públicos para mantener viva una identidad nacional, no basta con la imaginación de una geografía común; se necesita una *gramática* común que permita la construcción de un "nosotros nacional",²⁶ se necesitan algunas palabras, algunos "hábitos lingüísticos rutinarios [que] actúan como recordatorios de nacionalidad",²⁷ tales como *pueblo, sociedad, nosotros o aquí*. Este lenguaje se caracteriza por su calidad metonímica; es decir, por representar al todo solo a partir de algunas partes. Se trata, entonces, de un lenguaje excluyente, que apela a estereotipos de lo que se considera la esencia idealizada de lo nacional. Estos estereotipos limitan las posibilidades de lo que se puede imaginar como parte de lo nacional, "pues el estereotipado supone una repetición".²⁸ Billig postula que este uso del lenguaje constituye una forma de marcación banal de la nacionalidad, sobre todo cuando aparece en los medios de comunicación en contextos ordinarios, no en ocasiones de celebración nacional.

23. *Ibíd.*, p. 8.

24. *Ibíd.*, p. 51.

25. *Ibíd.*, p. 93.

26. *Ibíd.*, p. 70.

27. *Ibíd.*, p. 93.

28. *Ibíd.*, p. 102.

El poder de las narrativas nacionales se vería alimentado por su ubicuidad y su constante imaginación y reproducción. En efecto, más allá de las críticas a la formulación de Benedict Anderson respecto del surgimiento de las naciones, es innegable que hay un nivel de imaginación colectiva indispensable para poder pensar en la nación. La ficción que sería la "comunidad imaginada" nacional puede verse en el sistema educativo, más aun en un sistema único y centralizado como el peruano, en el que, en principio, todos los estudiantes siguen el mismo currículo y utilizan los mismos materiales de manera casi simultánea. Por otra parte, las narrativas nacionales necesitan reproducirse cotidianamente para mantener su vigencia, incluso en formas "banales", como plantea Billig.



El lugar de la escuela en la producción y reproducción de narrativas nacionales puede observarse desde los inicios de la educación masiva en los siglos XVIII y XIX. Con la expansión del modelo moderno de Estado-nación, la escuela se configura como una instancia que permite el establecimiento de vínculos entre el individuo y la nación a partir de una imaginación de esta última como un ente homogéneo con un proyecto común.

Para el caso de Francia, por ejemplo, Dubet y Martuccelli (1997) plantean que la escuela republicana se propone como una instancia que apela a

[...] la enseñanza de la historia como un relato de la formación y expansión de una nación, la de una geografía privilegiando la imagen de un territorio unificado y de fronteras naturales, a través del acceso al Panteón de los grandes textos de la cultura francesa.²⁹

Se trata de una forma que se origina en la escuela religiosa, con ritos, métodos y técnicas disciplinarias específicas. Así, se mantiene en la forma la idea de la clase o lección, los ejercicios, la repetición, etc. Hay una continuidad pedagógica con maneras previas de instrucción, pero un cambio en los contenidos que apelan ahora a la nación republicana que tiene a la razón y el progreso, y ya no a la fe, como base del vínculo social.³⁰

29. Dubet y Martuccelli 1997: 31.

30. Ahora bien, tanto el hecho de que la educación se centre en la razón y el progreso (y ya no en el mito religioso) como la solidez de las "formas escolares" (la clase o lección, la pregunta, los ejercicios, la evaluación, la clasificación, la repetición), contribuyen también a dotar a la escuela de un halo de neutralidad y de universalidad, más allá de "particularismos nacionales y religiosos" (Dubet y Martuccelli 1997: 33). Volveremos sobre este punto más adelante.

Para lograr lo anterior, la escuela necesita “fabricar” categorías de personas de acuerdo con las condiciones históricas del contexto:

El ciudadano, por ejemplo, es una fabricación inscrita en la formación de las formas republicanas de gobierno de inicios del siglo XIX en Estados Unidos y Francia [...] Las nuevas formas de gobierno requerían de un tipo diferente de persona que el súbdito de la monarquía. El ciudadano encarnaba y transformaba el cosmopolitismo de la Ilustración en teorías políticas de la nación y su cuerpo cívico, en el cual la agencia humana se combinaba con nociones de la razón y la ciencia.³¹

Y es justamente a través de la pedagogía que se hace posible esta fabricación de ciudadanos. Es más, de acuerdo con Popkewitz, Diaz y Kirchgasser (2017), es la conjunción de teorías sobre aprendizaje y sobre desarrollo la que hace posible pensar en el “diseño” de un determinado individuo/ciudadano que tiene que extenderse más allá de las cuatro paredes de la escuela, pues los patrones de crianza debían encarnar “valores, narrativas e imágenes colectivas sobre la nación”.³²

Currículo, textos, prácticas y rituales

Williams (2014) identifica siete “tareas cívicas” que les son encomendadas a las escuelas para apoyar a la nación:

- Transmitir conocimiento (qué deben saber los estudiantes/ciudadanos)
- Fomentar la cohesión social (para que los connacionales cooperen entre sí a pesar de no contar con vínculos personales)
- Enseñar actitudes, valores y normas apropiados para los ciudadanos
- Enseñar a los estudiantes a pensar (a pensar críticamente o, más frecuentemente tal vez, a pensar del modo correcto)
- Legitimar el orden social y político (posiblemente del gobierno de turno, pero ciertamente el orden mayor)
- Explicar quiénes somos “nosotros” (y frecuentemente quiénes son “ellos”)
- Explicar “dónde estamos”, cómo llegamos ahí, y “hacia dónde” vamos.³³

Para cumplirlas, las escuelas se apoyan en el currículo, los textos escolares, las prácticas de enseñanza y los ritos y rituales propios de la cultura escolar. Este grupo de elementos conforman lo que podríamos llamar la “cultura escolar”; es decir,

[...] el conjunto de normas que organizan las ramas del conocimiento y los comportamientos que deben ser incorporados en la escolaridad, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de ese conocimiento y la integración de dichos comportamientos.³⁴

31. Popkewitz, Diaz y Kirchgasser 2017: 5.

32. *Ibíd.*

33. *Ibíd.*, p. 4.

34. Nóvoa 2001: 50 (tomado de Julia 1995).

A pesar de las diferencias en la historia y los contextos, la cultura escolar muestra una enorme capacidad de persistencia y uniformidad. Nóvoa (2001) interpreta lo anterior como muestra de que la educación masiva sería un “principio normativo”, una “realidad organizativa” transversal a sociedades y culturas, lo cual podría ser evidencia de su poder como institución.³⁵

En primer lugar, el currículo define, con mayor o menor detalle, el perfil ideal de los miembros de una sociedad a partir de lo que deben saber. Se trata de “un conocimiento particular, formado históricamente, que inscribe reglas y estándares con los cuales ‘razonamos’ acerca del mundo y acerca de ‘uno mismo’ como un miembro productivo de dicho mundo”.³⁶ El currículo refleja los cambios en los principios de clasificación y razonamiento que ocurren en el mundo: así, por ejemplo, la historia ha pasado de ser concebida como una sucesión lineal de hechos a un “modo de razonamiento que requiere de evidencia empírica y reflexividad acerca del orden de las cosas”,³⁷ y ello se puede observar en los currículos escolares contemporáneos.

Una herramienta central para la definición y propagación del currículo es el texto escolar. Los materiales educativos, específicamente el libro de texto, surgen justamente en el contexto de la implantación de sistemas educativos nacionales y centralizados,³⁸ en los cuales se hacía necesario contar con un instrumento para fijar los saberes a ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes. En el caso de la región latinoamericana en general, y del Perú en particular, ocurre algo similar: a partir del surgimiento de países independientes de la Corona española, a finales del siglo XIX los *manuales de enseñanza* plasman la importancia de construir naciones con una historia, lenguaje y moral comunes y unificadores. A lo largo del siglo XX, el libro de texto, acompañado de otros materiales didácticos, mantiene una presencia importante en las aulas que se reafirma con las reformas educativas llevadas a cabo en sus últimas décadas en toda la región.³⁹

Los libros de texto constituyen un espacio crucial desde el cual el sistema educativo puede desplegar sus esfuerzos (más o menos explícitos) de construcción de nación. Más allá de la forma en que estos son utilizados en el aula (es decir, de la manera en que los maestros median entre el currículo, el texto y el estudiante; y de las formas en que los estudiantes se vinculan con el contenido de los materiales educativos), los libros de texto son una ventana a lo que el Estado considera necesario enseñar acerca de la identidad nacional. En ese sentido, el libro de texto podría ser considerado como un instrumento del proyecto nacional del Estado, sobre todo, como señalamos previamente, en los sistemas centralizados con un currículo nacional que todos los estudiantes deben seguir.

35. Nóvoa 2001: 58.

36. Popkewitz, Franklin y Pereyra 2001: 152.

37. *Ibíd.*, p. 154.

38. Escolano 1997.

39. En el contexto peruano, el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP) inició a partir de 1995 un proceso sistemático de dotación de materiales educativos a las escuelas públicas del país que no se ha detenido hasta la actualidad, aunque ha pasado por sucesivas transformaciones en lo concerniente a los modelos de dotación privilegiados por el Estado a lo largo de los años (Eguren, De Belaunde y González 2013).

El currículo y los textos se actualizan en las aulas a partir de las prácticas pedagógicas de los maestros y de la forma en que los estudiantes interactúan con ellas. Dichas prácticas, que se inscriben por lo general en el espacio del aula, tienen como característica fundamental su persistencia: el análisis histórico nos muestra que las prácticas de enseñanza presentan pocos cambios.⁴⁰ En efecto, prácticas como la exposición, la interrogación, la repetición de información, la clasificación de los estudiantes y la evaluación de los conocimientos, entre otras, son posibles de encontrar en espacios pedagógicos sumamente diversos, tanto así que Bernstein (2003 [1990]) asegura que “El rasgo más prominente de los principios y prácticas educativos es su abrumadora uniformidad, independientemente de la ideología dominante”.⁴¹

Por otra parte, son también esenciales para que la escuela cumpla con sus tareas cívicas las rutinas y rituales que envuelven el día a día de la experiencia de docentes y estudiantes en el espacio físico del aula y de la escuela. Muchos de estos rituales pueden estar explícitamente vinculados con la construcción de la identidad nacional: la ceremonia de izamiento de la bandera, el canto del himno nacional, la formación de estilo militar, las celebraciones y conmemoraciones de diversas efemérides, e incluso las oraciones religiosas con las cuales se inicia el día. Pero también son importantes, en línea con lo que plantea Billig, los diversos recordatorios de nacionalismo banal que nos ofrece la escuela: los símbolos patrios presentes como decorado de la escuela y el aula, el mapa del país, las imágenes de los héroes nacionales.⁴²

El curso de historia es tal vez en el que más claramente puede verse la relación de la escuela con la construcción del nacionalismo y su importante papel en la producción y reproducción de narrativas sobre la nación. Desde la enseñanza de la historia, es posible identificar dos objetivos pedagógicos claramente diferenciados: uno identitario, orientado a promover la identificación positiva del estudiante con su historia y su nación, y otro ilustrado, dirigido a la formación de ciudadanos,⁴³ el primero de los cuales se ubica en la tradición de las teorías perennialistas sobre la nación, mientras que el segundo lo hace en el campo de los enfoques modernistas.⁴⁴ En efecto,

[...] al difundirse la escolarización pública universal, la historia tomó una de sus funciones centrales, tal como se refleja en los programas de estudio: contribuir a crear una imaginada comunidad de ciudadanos entre sujetos que, hasta ese momento, habían estado separados por el lenguaje, las culturas regionales o la religión. Es decir, la historia en la escuela actuó como un cemento que unía lo que estaba disperso, que

40. Gore 1998.

41. *Ibíd.*, p. 160.

42. Un claro ejemplo de ello: con el objetivo de crear un ciudadano republicano en Argentina luego de la independencia de España, se decide, además de contar con un currículo nacional con sus respectivos textos escolares, que es indispensable establecer un uniforme único para los estudiantes, estandarizar el estilo decorativo de los locales escolares y definir un conjunto de orientaciones sobre los feriados nacionales (Gómez Caride 2017, basado en Dussel 2001 y Puiggrós y Carli 1995).

43. Carretero et ál. 2013.

44. Özkirimli 2000.

ofrecía tejido conjuntivo a partes y personas que provenían de lugares separados.⁴⁵

Posteriormente, sin embargo, la formación ciudadana empezó a ocupar un lugar cada vez mayor en la escuela, sin que desapareciera el objetivo identitario. La coexistencia de ambos ha producido una tensión entre querer fomentar la identificación nacional de los niños y jóvenes y desarrollar en ellos un pensamiento crítico, lo cual implica la elaboración de interpretaciones teóricas complejas sustentadas en evidencia que no necesariamente comulgan con el “esencialismo” que se espera de la identidad nacional. De acuerdo con Carretero (2001), el objetivo identitario suele prevalecer debido a que niños y niñas llegan al colegio ya con una narrativa maestra sobre la nación instalada, la cual es adquirida en la familia y la comunidad y reforzada por la experiencia escolar:

La enseñanza de la historia tiende a centrarse en la íntima adhesión emocional a símbolos de identidad y narrativas nacionales, en detrimento del pensamiento crítico [...] La historia que se enseña en la escuela es a la vez mucho más y mucho menos que la historia académica [...] Es mucho más porque incluye una gran colección de valores entrelazados en una trama de narrativas históricas cuyo objetivo principal es la formación de una imagen positiva (triumfante, orientada al progreso, incluso mesiánica en algunos casos) de la identidad nacional [...] Cuando los estudiantes comienzan a comprender conceptos históricos con cierto nivel de complejidad, ya han aprendido muy bien la narrativa maestra de su propia patria y, sobre todo, ya han desarrollado un fuerte y particular vínculo con ella.⁴⁶

Hay una importante tradición de estudios enfocados en identificar las estrategias presentes en el currículo y, concretamente, en los textos escolares para construir y reforzar narrativas sobre la nación, sobre todo en contextos históricos fundacionales, tales como la independencia del poder colonial, la fundación de una nueva república o la reconstrucción del Estado en tiempos de posguerra o tras un periodo de dictadura. Dichas estrategias pueden apelar a tópicos de nacionalismo explícito o de nacionalismo banal. Así, por ejemplo, la identidad nacional puede estar fuertemente influida por las consecuencias de una guerra perdida, como parte de una narrativa de victimización, o, en otro extremo, puede apelar de manera celebradora a la belleza del territorio o la literatura nacional.⁴⁷

En un interesante volumen editado por Williams (2014), podemos encontrar un análisis de textos escolares pertenecientes a un conjunto bastante diverso de países, que sacan a relucir esta variabilidad en los esfuerzos desde los sistemas educativos por la construcción de nacionalismo. Así, por ejemplo, en un estudio comparativo sobre Armenia, Letonia y Ucrania,⁴⁸ en el contexto de su constitución como países independientes posdominio soviético, los autores destacan la presencia de “pedagogías del espacio”; es decir, de “narrativas dominantes, incluso hegemónicas, que imbuyen el espacio geográfico de significado sociocultural”.⁴⁹ Ello

45. Carretero 2007: 81.

46. Carretero 2001: 5.

47. Véase, por ejemplo, Pavasović Trošt (2018) en un estudio comparativo sobre los textos escolares de Serbia y Croacia.

48. Silova, Mead Yaqub y Palandjian 2014.

49. *Ibíd.*, p. 122.

supone la existencia de paisajes simbólicos, que forman parte de “la iconografía de la nacionalidad, parte del conjunto de ideas, recuerdos y sentimientos compartidos que unen a una población”.⁵⁰ El territorio adquiere y proporciona identidad, se convierte en un agente de documentación de la historia y constituye además, a través de las fronteras, un recordatorio de un espacio “de otros” en oposición al nuestro. La combinación del paisaje y la frontera tendría como resultado la constitución de lo que se conoce como patria: “el símbolo por excelencia de la identidad colectiva y la identificación nacional”.⁵¹ El estudio encuentra que los libros de los tres países presentan imágenes de una naturaleza abundante y bella, la cual es celebrada en los textos como la raíz “rural” de la nacionalidad, a la que habría que volver. Ello se presenta en contraposición a lo urbano, lo cual se asocia con el dominio soviético y, por tanto, no representaría la verdadera identidad de estas naciones.

En una tónica distinta, en el capítulo dedicado a Argentina, Friedrich analiza la presencia de contenidos sobre los años de la dictadura en los libros de texto. Lo que encuentra es que los textos justifican la inclusión del tema con la premisa de que “hay que conocer la historia para no repetirla”. Así, se asume que el conocimiento adquirido a través de la educación escolar “salva”⁵² y que las acciones negativas fueron perpetradas por gente ignorante o irracional, es decir, que fueron acciones *excepcionales* en la evolución histórica del país. El autor analiza también el tipo de actividades pedagógicas presente en los libros de texto y encuentra que estas son sobre todo actividades mecánicas, centradas en organizar el contenido y presentarlo de diversas formas: completar una línea de tiempo, plantear preguntas que se puedan responder con la información que figura en el texto, llenar cuadros, listar nombres. Por otra parte, cuando se presentan actividades que requieren que los estudiantes planteen sus propios marcos y definan una posición respecto de los hechos, estas actividades están planteadas de tal manera que solo dejan a los estudiantes con la opción de identificarse con el “lado correcto” de la historia. En otras palabras, se hace un uso pedagógico del concepto de conciencia histórica que termina por presentar una narrativa moralizante.⁵³

Otro ejemplo interesante es el capítulo de Faden respecto de las narrativas sobre la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos y Canadá. En este caso, lo que la autora enfatiza, siguiendo a Wertsch (2002, 2008), es la existencia de una “plantilla narrativa esquemática” acerca del triunfo de los nacionales sobre los extranjeros (del bien sobre el mal) y la búsqueda de la libertad. Se trata de una suerte de patrón o modelo que se repite constantemente en las tradiciones narrativas nacionales, tanto así que termina siendo invisible para sus usuarios.

Un estudio más a profundidad que resulta de sumo interés es el coordinado por Romero (2004) sobre la idea de nación en los textos escolares argentinos, cuyo objetivo es “observar aquellos contenidos a tal punto incuestionados y naturalizados que han llegado a convertirse en un sentido común sobre la Argentina y la

50. Meinig 1979: 164, citado en Silova, Mead Yaqub y Palandjian 2014: 108.

51. Nogué y Vicente 2004: 119, citado en Silova, Mead Yaqub y Palandjian 2014: 108.

52. Volveremos sobre este concepto más adelante.

53. Friedrich 2014: 26.

identidad nacional”.⁵⁴ Respecto de la historia de la nación, los autores encuentran que esta se encarna en el territorio que la constituye:

En ausencia de una cultura indígena importante o de un acto único de fundación jurídica por parte de los españoles que pudiera ser convertido en referencia de la nación, el primer elemento que garantiza su existencia material en el pasado es el territorio, reconocible de un modo impreciso a partir de los límites del actual estado argentino.⁵⁵

En línea con lo anterior, los textos de geografía presentan un discurso de la nación que tiene como eje central el territorio del Estado, territorio alrededor del cual “se construyen identidades y alteridades”.⁵⁶ Además, destaca la presentación de la gente como “predominantemente blanca”, en contraposición con los países vecinos, los cuales son considerados “andinos”. El clima explicaría que Argentina haya sido preferida por los inmigrantes europeos blancos y que los indígenas no hayan prosperado en ella. Ello le confiere un carácter no latinoamericano a su identidad. Estos sentidos comunes que aparecen en los textos se encuentran alineados con las prácticas escolares que pueden observarse en las clases, la celebración de efemérides y los rituales patrióticos.

Escuela y nación en el Perú

¿Cuál es la trayectoria que sigue el vínculo entre construcción de nación y escuela en el Perú? A partir de la segunda mitad del siglo XIX, poco después de la independencia, empieza a cuajar en el país la idea de una instrucción popular para todos, promovida por sectores liberales. Para ello, se opta por un sistema educativo centralizado, con unos lineamientos generales, un currículo y textos escolares, con la idea de “mejorar a las clases bajas, regenerar a los indios y negros, promover el patriotismo y la armonía racial”.⁵⁷ Espinoza (2013) señala que, para lograr ese objetivo, se añaden al currículo cursos de educación cívica, historia y geografía del Perú, los cuales se apoyan en textos escolares elaborados ex profeso.⁵⁸ Además, el currículo mantiene materias como lectura, escritura, gramática y aritmética, aparte de doctrina católica y buenos modales.

Lo cierto es que, luego de la independencia, los niños criollos, de ascendencia europea, eran criados en la naturalización de las jerarquías de clase y raciales. Esto se reproducía en las escuelas: los niños de ascendencia africana, indígenas o mestizos tenían escaso acceso a la educación, sobre todo en Lima.⁵⁹ Por otra parte, un análisis de los textos escolares de la época evidencia una voluntad por mantener las jerarquías reinantes entre los diversos grupos sociales a través de una visión estática y parcial del país. Así,

54. Romero 2004: 33-34.

55. *Ibíd.*, p. 49.

56. *Ibíd.*, p. 69.

57. Espinoza 2013: 1252.

58. El autor indica que en los primeros treinta años después de la independencia solo se publicó un texto de historia del Perú, uno de educación cívica y otro de geografía (Espinoza 2013: 2571).

59. Espinoza 2013: 3010.

Los libros de cívica [...] enfatizaban el respeto a la ley y las jerarquías sociales antes que la libertad y los derechos individuales. Los textos de geografía resaltaban las cualidades físicas del territorio y prestaban poca atención a la problemática de la población. Los textos de historia no promovían una conexión emocional con un pasado común unificador. En general, los textos escolares expresaban la tendencia autoritaria de las élites peruanas y su continua ambivalencia sobre la inclusión en la comunidad nacional y el lugar de la población indígena en ella.⁶⁰

En efecto, “Más allá de algunas medidas aisladas, como la que emitió San Martín ordenando que los escolares cantaran una marcha nacional antes de sus lecciones, no hubo mayor esfuerzo oficial por crear una identificación nacional”⁶¹ y las gestiones se centraron más bien en promover la religión católica.

Luego de la guerra con Chile, Espinoza identifica en la escuela un discurso nacionalista que impulsa la identificación de los peruanos con la comunidad nacional a partir de una historia común.⁶² Por primera vez, hay un acuerdo claro entre gobernantes y élites intelectuales sobre la necesidad de promover el patriotismo a través de la educación.⁶³ La escuela ahora alienta explícitamente el patriotismo, le otorga importancia a la preparación física, y refuerza la identidad nacional en contraposición con la chilena pues, entre otras razones, se considera que la instrucción pública no había sido apropiada para la identificación popular con la comunidad nacional.⁶⁴ Se publican además diversos libros de espíritu militarista, como el *Catecismo del recluta* o el *Catecismo del ciudadano*.⁶⁵ Por otro lado, rituales como la evaluación pública de fin de año de los estudiantes son reemplazados por otros como el desfile militar.

Pero sería recién a mediados del siglo XX que la escuela pública realmente se masifica en el Perú. Al igual que en el resto del mundo, a partir de esa época el discurso oficial en el Perú empieza a tomar en cuenta la formación ciudadana, además de la afirmación de la identidad nacional, lo cual puede verse en los sucesivos currículos oficiales. Desde los años noventa, en particular, se inició un proceso de reformas que supusieron, entre otros aspectos, un énfasis en la posibilidad de que la escuela contribuyera en la construcción de ciudadanía entre los estudiantes. La concepción de ciudadanía que empezó a plasmarse en dicho proceso apuntaba, al menos en su versión oficial, al desarrollo de capacidades críticas en aras de la participación democrática en la sociedad. Ello contrastaba, sin embargo, con la tradición escolar que se había ido construyendo previamente, lo que ha traído como resultado una tensión que impacta en las prácticas pedagógicas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes hasta hoy.⁶⁶

60. *Ibid.*, p. 1028.

61. Espinoza 2007: 141.

62. *Ibid.*, p. 1039.

63. *Ibid.*, p. 3023.

64. Espinoza 2007.

65. *Ibid.*, p. 1577.

66. Eguren, De Belaunde y González 2019.

Según Drinot (2005), por lo menos hasta los primeros años de este siglo la enseñanza de la historia en la escuela peruana ha estado centrada en el establecimiento de una memoria colectiva y en la construcción de identidad nacional, y ha dejado de lado el desarrollo de razonamiento crítico y la comprensión del mundo contemporáneo. Para ello, ha apelado a “la invención de una historia nacional lineal y unitaria y [a] la promoción de un nacionalismo vulgar”.⁶⁷ Coinciden al respecto otros historiadores, quienes, a partir de una revisión del currículo y los textos escolares, consideran que

[...] los libros más comúnmente utilizados reproducían una historia mitologizada, escrita para ser memorizada y regurgitada, no dejando espacio para la discusión ni para el uso creativo de la información historiográfica.⁶⁸

Justamente en lo que concierne a los textos de historia, Portocarrero y Oliart (1989) analizan cómo se presentan el Imperio incaico y la conquista española en distintos momentos de la divulgación de la historia del Perú: la primera difusión corresponde a Sebastián Lorente en la segunda mitad del siglo XIX; la segunda a Carlos Wiesse algunos años después, luego de la guerra con Chile; y la tercera a Gustavo Pons Muzzo, ya entrado el siglo XX.

Respecto de lo primero, los autores encuentran desde un inicio una imagen idealizada de los incas, “donde se resalta el elemento paternalista y benefactor”,⁶⁹ que permite proponer al incario como “patrimonio común de todos los peruanos”.⁷⁰ Pero lo que predomina es una “identificación parcial” entre el peruano actual y el antepasado andino: “se admiraban las estructuras sociales y los logros materiales, pero se despreciaba a los hombres concretos”.⁷¹ Progresivamente, sin embargo, la identificación con el imperio va creciendo hasta hacerse casi total y la imagen del indígena se va reivindicando.

Por otra parte, la apreciación de la Colonia sí ha sufrido una clara ruptura a lo largo del tiempo. La imagen de un periodo de mestizaje e integración orientado a civilizar a los nativos, aunque con reconocidos excesos por parte de los conquistadores, es reemplazada por una en la que lo predominante es el conflicto y la resistencia indígena. Ejemplo claro de lo anterior son los textos de Pablo Macera, editados en los años ochenta, en los cuales “El Perú deja de ser visto como una esencia para ser imaginado como una construcción histórica precaria e incompleta, pero antigua y poderosa”.⁷²

También a partir de un análisis de textos escolares, Vom Hau (2009) encuentra que los textos peruanos de finales del siglo XIX presentaban la nación “como una asociación política asentada en un contrato social entre ciudadanos, simbolizado por un marco constitucional compartido”,⁷³ en franca evolución para convertirse en una “sociedad civilizada” (más urbana, más europea, menos indígena) gracias a

67. *Ibíd.*, p. 25.

68. Drinot 2005: 25, basado en Burga, Del Águila, Vega, Rodríguez y Álvarez 1993.

69. Portocarrero y Oliart 1989: 89.

70. *Ibíd.*

71. *Ibíd.*, p. 90.

72. *Ibíd.*, p. 92.

73. *Ibíd.*, p. 128.

la gesta heroica de unos cuantos. A pesar de reconocer los logros de los incas, la presencia de sacrificios humanos terminaba ubicándolos en la categoría de bárbaros. Consecuentemente, la conquista española es valorada de manera positiva, pues se trataría de una cultura superior, encarnada en el idioma español y la religión católica.

Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, los textos empiezan a prestar mayor atención a la construcción de la identidad nacional sobre la base de aspectos compartidos (una misma lengua, una religión, costumbres similares) y al reconocimiento de sectores populares.⁷⁴ El proceso de mestizaje, sin embargo, se considera inacabado, pues se mantiene “una alarmante diversidad cultural”⁷⁵ de la cual son responsables las diferentes etnias presentes en el territorio.

Ya durante el gobierno militar de Velasco, los textos escolares pasan por una profunda transformación: los personajes centrales de los libros ya no son solo los héroes militares o los niños blancos de clase media o alta; ahora se incorporan trabajadores, campesinos, obreros. Por otro lado, la conquista española empieza a presentarse como un evento violento y la Colonia como un periodo de dominación extranjera, los cuales quiebran la identidad nacional original: aquella asociada con los valores del Imperio incaico.⁷⁶ Destaca, además, el rol de Túpac Amaru como precursor de la independencia.

Por último, Vom Hau hace referencia a los textos escolares surgidos en los últimos años del siglo XX, durante el gobierno de Fujimori, los cuales aluden al país “como una nación multiétnica y enfatizan el reconocimiento de las diferencias culturales como una parte integral del proyecto nacional”.⁷⁷

En otro estudio que amplía su campo de análisis, Vom Hau y Biffi (2014) apuntan que, además del sistema educativo, también la arqueología y los rituales patrióticos contribuyen a la construcción, difusión y fortalecimiento del nacionalismo en el Perú, que sufre un cambio notable a partir de mediados del siglo XX, de un nacionalismo liberal a un nacionalismo popular.

Los autores parten de la premisa de que el nacionalismo es necesario para legitimar la autoridad política del Estado, el cual encarna a la nación. De esta manera, las acciones estatales se justifican “como acciones que siguen el interés nacional y presentan el aparato de gobierno como una expresión de la colectividad nacional”.⁷⁸ En esa línea, Vom Hau y Biffi se apoyan en el enfoque de Michael Mann acerca del poder social para entender la transformación ocurrida en el país, particularmente sus conceptos de materialismo organizacional y poder infraestructural del Estado:

74. *Ibid.*

75. Pons Muzzo 1961: 16, citado en Vom Hau 2009: 139.

76. Vom Hau 2009: 140.

77. *Ibid.*, p. 141, basado en García 2005 [2002]: 78-73.

78. Vom Hau y Biffi 2014: 198.

Los Estados poderosos en infraestructura pueden apelar a una variedad de canales a su disposición para incorporar las ideologías nacionalistas oficiales en las rutinas de las prácticas organizacionales, los rituales colectivos y las interacciones cotidianas con los ciudadanos.⁷⁹

Parte importante de este poder infraestructural está en la maquinaria estatal cultural, la cual mantiene un estrecho vínculo con la educación, la arqueología y los medios de comunicación. Ahora bien,

[i]ncluso si las organizaciones estatales logran una presencia importante a través del territorio nacional y cuentan con los recursos necesarios para regular la producción ideológica, la habilidad para implementar nuevas formas ideológicas puede verse afectada por los actores que forman parte de estas organizaciones.⁸⁰

Así, la expansión de la infraestructura estatal escolar a partir de mediados del siglo XX, por ejemplo, sería la que permite que el nacionalismo liberal propugnado desde el Estado se difunda; pero, paralelamente, los mismos maestros necesarios para hacer funcionar este sistema educativo harán posible que otras ideologías se introduzcan en las escuelas.

Los textos escolares de la época de Velasco presentan contenidos alineados a un nacionalismo popular, que oponen el pueblo (trabajador) a la oligarquía (explo-tadora), y muestran la época colonial de manera negativa, como una forma de dominación extranjera a la que hay que resistir (Túpac Amaru es simbólico de esta resistencia). El mestizaje es representado como un proceso violento que aplasta nuestra verdadera identidad nacional, la cual se asocia fuertemente con el Imperio incaico. A partir de los últimos años del siglo XX, la identidad nacional incluye a civilizaciones preincaicas como producto de descubrimientos arqueológicos mayores. Ello ha llevado, más recientemente, a una mirada del Perú como nación multiétnica.⁸¹ En contraste, en épocas previas, los textos escolares justificaban la existencia de la nación peruana a partir de su unidad política (basada en una constitución y un gobierno soberano) en medio de la diversidad lingüística y étnica. Como esbozaban ya Portocarrero y Oliart, el mestizaje se entendía como un proceso evolutivo que idealmente civilizaría al país a partir de la progresiva disminución del componente indígena. En esa misma línea, las culturas prehispánicas eran primitivas y los incas poseían aspectos loables, pero también otros innegablemente bárbaros, como los sacrificios humanos. Consecuentemente, la conquista española, a pesar de los excesos cometidos, trajo consigo la civilización, la cual se encarna en el castellano y la religión católica.

Respecto de los rituales patrióticos, Vom Hau y Biffi destacan la importancia de la infraestructura estatal necesaria para llevarlos a cabo y el hecho de que, cada vez más, las festividades incluyen actividades vinculadas con la música, las danzas, las artesanías y la gastronomía. Así, el desfile militar estaría perdiendo espacio frente a otro tipo de manifestaciones de orgullo por lo nacional, más relacionadas con la diversidad cultural del país.

79. Vom Hau 2009: 198-199.

80. Vom Hau y Biffi 2014: 199.

81. *Ibíd.*, p. 194.

Por otra parte, el patrimonio arqueológico es también un elemento central en la construcción de la identidad nacional, sobre todo porque permite trazar una continuidad histórica y material (a partir de objetos y espacios) con una supuesta nacionalidad auténtica u original. La identificación de los peruanos con el patrimonio arqueológico (particularmente con Machu Picchu) sería también una muestra de “nacionalismo popular”.

Más allá del currículo y los textos

Al empezar este texto hacíamos referencia a la forma en que peruanos y peruanas concebimos algunos aspectos de nuestra identidad nacional a partir de los resultados de estudios de opinión recientes. Nos gustaría terminar esta sección sobre nación y escuela presentando los resultados de dos estudios en los que se indaga acerca de las visiones que docentes y estudiantes construyen acerca del Perú, e intentar establecer algunas conexiones entre estos y aquellos.

Para ello, partimos de la premisa de que el conocimiento escolar “oficial” no es necesariamente hegemónico en la escuela. Los sujetos insertos en las estructuras de la educación (maestros, estudiantes, familias) tienen un margen de acción frente a lo que Foucault llama las “tecnologías del poder”, margen que les permite ejercer formas de resistencia, incluso desde dentro del sistema.⁸² Así, el conocimiento escolar presente en el currículo, los textos escolares y las prácticas y rituales observables cotidianamente en las aulas interactúa con sentidos comunes y compartidos por los miembros de una colectividad que no necesariamente han pasado por el tamiz institucional de la escuela. Es a partir de esta interacción que se producen, por ejemplo, las narrativas acerca de la nación en que vivimos y de lo que la pertenencia a ella implica.

El primer estudio al que queremos hacer referencia es el de Portocarrero y Oliart, ya citado líneas arriba. *El Perú desde la escuela* se publica hace más de treinta años, a finales de los años ochenta del siglo pasado, y marca un hito importante en la investigación en ciencias sociales del país. Además del análisis de textos escolares que hemos reseñado previamente, el estudio describe, en plena efervescencia de la violencia política en el país, las representaciones de maestros y estudiantes escolares de sectores populares sobre el Perú, a partir de algo que se dio en llamar la “idea crítica”. La idea crítica concibe al Perú como un país de enorme riqueza natural (desde el oro hasta el petróleo, pasando por el guano y el caucho) que ha sido sucesivamente expoliado por potencias imperialistas, las cuales nos han mantenido en la pobreza mientras, paralelamente, nos imponían su dominio político y sus patrones culturales. Lo anterior es responsabilidad de las élites gobernantes del país, cuya lealtad, se asume, está del lado de los poderes extranjeros y no del Perú. ¿Cómo enfrentar esta situación? Según los adherentes de la idea crítica, la solución pasa fundamentalmente por un fortalecimiento de “lo nuestro”, cuya principal representación es el Imperio incaico, el cual se asocia con autonomía, bienestar, equidad y justicia.

82. Schaafsma 1998, Ball 2013.

De acuerdo con Portocarrero (2007), se trata de una narrativa que compite con la idea oficial del Perú como país mestizo y criollo al que los indígenas deben integrarse por medio del sistema educativo. En esta idea oficial, el Imperio incaico no es un modelo a seguir sino un motivo de orgullo por nuestro pasado, en la línea de la identificación parcial a la que hacíamos referencia algunos párrafos más arriba.

La emergencia de la idea crítica entre docentes y estudiantes resulta de sumo interés porque es una muestra de que, mientras los libros de texto mantenían una visión tradicional de la historia del Perú, alejada del debate y la formación de espíritu crítico, el discurso cambiaba entre docentes y estudiantes escolares a partir de ideas surgidas entre los profesores universitarios, influenciados por una lectura esquemática y acrítica de Marx y por un sentimiento de pesimismo generalizado. Para Drinot, esto es una muestra de la "conciencia histórica esquizofrénica" a la que se verían expuestos los peruanos y peruanas en las escuelas: "dos meta narrativas contradictorias y en gran parte negativas [...] que no estimulan el desarrollo intelectual ni invitan a una reflexión crítica",⁸³ dos versiones maniqueas y simplistas de la historia del Perú "resultado de una manera de pensar la historia que impide el análisis crítico: la historia se enseña como dogma".⁸⁴

En el año 2012, con información recogida en los primeros años del siglo XXI, se publica *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*,⁸⁵ con el ánimo de explorar la vigencia de la idea crítica entre maestros y estudiantes en el país. Esta investigación encuentra que la imagen del Perú como un mendigo sentado en un banco de oro se mantiene, al igual que la convicción de que son los gobernantes los culpables de esta situación. Ya no se enfatiza, sin embargo, la sumisión a poderes económicos extranjeros, sino la naturaleza corrupta de la política y la imposibilidad de confiar en nadie. Las soluciones a nuestros problemas pasarían fundamentalmente por un cambio cultural orientado a restituir los valores que hemos perdido como sociedad, cambio que estaría en manos de las escuelas. Los incas siguen manteniendo un lugar idealizado, pero están más cerca de la imagen de un pasado mejor que de la de un futuro posible.

Así, mientras *El Perú desde la escuela* traslucía una representación de la realidad en la que eran posibles los proyectos políticos colectivos, con actores claramente definidos en bloques ideológicos, en *De lo colectivo a lo individual* se percibe, con la denominación de "crisis de valores", una concepción de los problemas y posibles soluciones del país centrada en los individuos. En efecto, no se trata ya de cambiar sistemas ideológicos o políticos, sino de transformaciones en el ámbito personal que permitan restablecer en algo el tejido social, más allá de los vínculos más inmediatos. El contexto de la época explica este giro: el país empieza lentamente a reconstituirse, luego de la profunda crisis institucional y política suscitada por la caída del fujimorismo y el regreso a la democracia.

83. Drinot 2005: 26-27.

84. *Ibid.*

85. Eguren y De Belaunde 2012.

Así, ciertos aspectos de la idea crítica se mantienen (más entre los docentes y estudiantes de Ayacucho entrevistados para el estudio, que entre los limeños), pero claramente estamos ya en camino a otra narrativa, en la cual lo cultural y lo interpersonal adquieren tanta relevancia como lo político y lo económico. En este sentido, es importante resaltar dos aspectos que merecen nuestra atención. En primer lugar, la diversidad cultural surge como un tópico que acompaña necesariamente las reflexiones sobre la imagen del país que manejamos: sea como obstáculo que dificulta nuestro desarrollo o como riqueza por aprovechar, hay un claro reconocimiento de que el Perú es un país diverso y que algo hay que hacer con esa diversidad si queremos mejorar la situación del país. En segundo lugar, es muy llamativa también la relevancia que cobra la educación en las representaciones sobre el Perú, a tono con el reclamo por revertir la “crisis de valores” que se percibe en el país, lo cual tendría que enfrentarse principalmente desde el contexto escolar.

Esta nueva narrativa mantiene algunos aspectos de la narrativa criolla y de la idea crítica en pugna en las últimas décadas del siglo XX, pero se aleja significativamente de ellas, también, y configura lo que los estudios de opinión que reseñábamos al inicio de este texto muestran.

Una prueba de la coexistencia de distintas narrativas puede observarse en el hecho de que, como mostrábamos al empezar, en el Perú, el reconocimiento positivo mayoritario de la diversidad cultural y étnica convive con la percepción de que nuestra identidad está dada principalmente por la lengua y la religión que llegaron con los españoles, la creencia de que nuestra esencia es lo indígena y lo prehispánico, y la convicción de que lo que nos define es el mestizaje entre lo indígena y lo español. Ahora bien, esta celebrada diversidad parece verse actualizada en aspectos de “nacionalismo banal”, como el deporte, las costumbres y la gastronomía, más que en un verdadero reconocimiento del *otro* como parte del mismo colectivo. Por otro lado, hay una persistencia de la percepción de desigualdad e injusticia; pero, tal como se avizoraba en *De lo colectivo a lo individual*, esta se atribuye principalmente a las élites políticas nacionales y no a poderes extranjeros.

Por otra parte, hay que destacar que la idea generalizada de corrupción entre los políticos coexiste con un optimismo en las posibilidades individuales o del entorno más cercano de cada peruano o peruana de salir adelante, a pesar de un contexto mayor poco alentador. Ello nos estaría mostrando que, aunque con mejores expectativas sobre el futuro, estamos lejos aún de reconstruir vínculos colectivos y que, más bien, se ha fortalecido en la narrativa sobre el país la creencia en el individuo y sus posibilidades por encima de la asociación entre personas. Un dato que confirmaría lo anterior es que, según el Barómetro de las Américas 2018-2019, los niveles de confianza interpersonal en el Perú son sumamente bajos: solo un 11% considera que la gente de su comunidad es muy confiable. La proporción sube a 43% si sumamos a los que creen que es “algo” confiable. Entre los países de la región, solo Brasil reporta niveles más bajos. Por otro lado, somos también uno de los países de mayor desafección política (el porcentaje que tiene mucho o algo de interés en la política no llega al 30%) y el segundo país con menor satisfacción con la democracia (28%).⁸⁶

86. Carrión et ál. 2020.



Escuela y poder en las narrativas sobre la nación

Como ya hemos señalado la escuela es la instancia estatal con mayor poder para la construcción y transmisión de un proyecto político y cultural (una idea de nación) planteado desde el Estado. En efecto, el Estado puede beneficiarse del sentido de pertenencia de la gente “a algo mayor que ellos mismos” si “su autoridad puede aceptarse [como una] extensión o fuente de la identidad individual”.⁸⁷ Para lograr efectivamente que la escuela sea parte de la (re)producción de una narrativa sobre la nación, es necesario apelar a lo que es exclusivo de ella: el conocimiento escolar, las prácticas pedagógicas, los rituales escolares. Así, la escuela (y, en particular, la escuela pública) constituye un dispositivo cuyo poder se expresa, en parte, a partir de lo que se establece como exclusivo de la institución escolar, en contraposición con lo que está por fuera de ella. En esta línea, lo escolar supone, fundamentalmente, la existencia de un *conocimiento escolar*, sancionado como propio, presente en el currículo y los textos escolares; pero implica también la presencia de ciertas prácticas pedagógicas (la pregunta, la respuesta, el silencio, la lectura, la escritura, la calificación) y un lenguaje característico que resulta necesario aprender. En este marco, entendemos que la forma en que “una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo [...] refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social”⁸⁸ de dicha sociedad.

87. Migdal 2008: 32.

88. Bernstein 1985: s/p.

Es en ese sentido que planteamos, para el estudio que realizaremos en el marco del Programa Institucional del IEP iniciado en 2019, analizar el poder de la escuela, como instancia estatal, para transmitir una narrativa sobre el país a partir de las representaciones sobre el Perú y los peruanos que se construyen en el marco del conocimiento escolar. Podríamos decir, en esta línea, que lo que intentamos es una exploración del poder a partir del conocimiento, con la premisa de que “las preguntas sobre el conocimiento están siempre, irremediablemente, relacionadas con preguntas sobre el poder”.⁸⁹

Las primeras dos décadas de este siglo han significado para el Perú otra profunda crisis institucional signada por escándalos de corrupción que involucran a todos los presidentes a partir de 2001, pero también una importante reacción del sistema judicial y de la ciudadanía organizada, todo ello en un contexto de crecimiento económico inusitado, de consolidación de políticas neoliberales y de persistencia de desigualdades. Además, el año 2020 nos sumió en una emergencia sanitaria de dimensiones mundiales que ha tenido un impacto profundo en todas las esferas de la vida de peruanos y peruanas, incluida por supuesto, y de manera prominente, la educación. En este convulsionado contexto, explorar las representaciones que la escuela —la institución estatal más extendida en el territorio— ofrece sobre el país, promete brindar respuestas importantes acerca de las continuidades y cambios sufridos en la “idea” del Perú que manejamos. Para ello, tomamos en consideración también los contenidos presentes en Aprendo en Casa, la estrategia de respuesta estatal de urgencia frente al cierre de las escuelas por la pandemia.

Pero, sobre la base de ello, este estudio se propone una exploración mayor. Nuestra finalidad es aproximarnos a dos dimensiones del poder a partir de la escuela, en línea con lo que establece el Programa Institucional del IEP, el cual se pregunta por la configuración de los mecanismos a través de los cuales se ejerce poder en el Perú de hoy.

Por un lado, este se ocupa de las formas en que se construye el conocimiento escolar, asumiendo, con Foucault, que este es producto de técnicas de poder como la normalización, la exclusión y la clasificación. No se trata, entonces, de mirar al poder en la escuela como un sistema rígido con dominadores y dominados, sino más bien de entenderlo como un conjunto de prácticas y relaciones que “no emanan de un punto central, sino que lo hacen a cada momento, moviéndose de un punto a otro en un campo de fuerzas”.⁹⁰ El poder, como tal, fluye a través de lo que se considera conocimiento válido y lo que no, de las prácticas cotidianas, de los sistemas y estructuras de clasificación.⁹¹ De hecho, esta fluidez puede suponer incluso contradicciones entre los diversos componentes del conocimiento escolar: el currículo no siempre está alineado con el texto escolar, los libros de texto no necesariamente concuerdan con los contenidos de Aprendo en Casa, y las prácticas de enseñanza de los maestros pueden adaptarse de maneras singulares a cualquiera de los tres.

89. Green 2017: 502.

90. Gore 1998: 246.

91. Ball 2013: 6.

Por otra parte, este estudio puede darnos luces también acerca de las posibilidades reales de la escuela (es decir, su poder) de ejercer cambios sustantivos en los ciudadanos en un país caracterizado desde hace décadas por la fragilidad política e institucional, la desconfianza interpersonal y la debilidad de los proyectos colectivos. La gran pregunta sería, en esta línea, si la escuela puede ser realmente un vehículo para el desarrollo de un proyecto político por parte del Estado o si es más preciso pensar en ella como una instancia que produce "su propio 'régimen de pedagogía', es decir, un conjunto de relaciones de poder-conocimiento, de discursos y prácticas, que restringe la más radical de las agendas educativas".⁹²

Partiendo de la argumentación de Foucault, concebimos el poder menos como sistema general de dominación y más como fuerza productiva. A partir de la época moderna, el poder deja de ser algo que se posee o se ejerce para pasar a convertirse en una red de relaciones dentro de la cual nos movemos permanentemente. Existe una conexión entre las relaciones de poder y la formación de conocimiento científico, lo que Foucault llama "poder/saber": una fuerza que determina qué se puede conocer y qué no. Así, no puede entenderse el conocimiento como desvinculado del poder, un poder que, además, se encuentra incorporado en las prácticas cotidianas, y que se reproduce continuamente a partir de ellas.⁹³

En este marco, se hace indispensable apelar a la noción de *discurso*. Hay que reconocer que Foucault utiliza el término "discurso" de diversas formas, pero la noción predominante a la que se refiere es la de las estructuras y reglas que hacen posible dicho discurso, es decir, que "restringen o permiten la escritura, el habla, el pensamiento".⁹⁴ Ello significa que discurso son, principalmente, "las condiciones bajo las cuales ciertas afirmaciones son consideradas como verdaderas".⁹⁵ Se trata, entonces, de "arquitecturas, organizaciones, prácticas y sujetos" que hacen posibles ciertas palabras, ciertos textos.⁹⁶ En ese sentido, el discurso no es el lenguaje, sino "aquello que limita o permite escribir, hablar y pensar"⁹⁷ y de lo cual no se puede escapar, pues pensar por fuera del discurso significa estar loco. La identificación de un discurso, entonces, no se logra a través del mero análisis de textos y lenguajes; para hacerlo es necesario revelar las estructuras que hacen posibles ciertos productos: ciertas maneras de pensar, ciertas prácticas, cierto tipo de sujetos. En efecto, los discursos "le dan forma al lenguaje y reflejan relaciones de poder en tanto determinan qué es posible de ser pensado, quién tiene autoridad para hablar y qué puede ser considerado como verdadero".⁹⁸

Una forma ilustrativa de entender lo anterior puede ser la siguiente: el discurso hace posible que, en determinada época y contexto, se formulen ciertas preguntas

92. Gore 1998: 232.

93. Foucault 1974, Ball 2013.

94. Ball 2013: 19.

95. *Ibíd.*

96. *Ibíd.*, p. 20.

97. *Ibíd.*, p. 19.

98. Green y Cormack 2015: 193.

y no otras, se planteen algunas posibilidades de solución y no otras, emerjan algunos temas como problemas y no otros. En ese sentido, el discurso establecería el abanico de nuestras posibilidades de pensamiento en un tiempo y espacio determinados:

[...] los sujetos se cuestionan, en cada momento histórico y en cada sociedad, de una manera determinada en función del saber de esa sociedad, de las formas que toma la normatividad y del tipo de ejercicio del poder que encontramos en ellas, y es en este entrecruzamiento donde se produce un tipo de subjetividad determinada en cada espacio-tiempo, que le exige a ese sujeto realizarse a sí mismo determinado tipo de preguntas y no otras.⁹⁹

Siguiendo esta línea de razonamiento, es claro que la escuela es un espacio privilegiado para el estudio de esa conexión entre poder y conocimiento, a partir de la identificación del discurso presente en la escuela que hace posible ciertos conocimientos y otros no. Como ya mencionamos líneas arriba, el sistema educativo produce incluso un tipo de conocimiento específico y exclusivo, el conocimiento educativo o escolar, el cual refleja lo que cada sociedad considera como aquello que vale la pena saber (y la forma de enseñarlo y aprenderlo), y define el tipo de conexión que se establece entre la escolaridad y dicha sociedad. Este conocimiento se estructura en tres componentes: "El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz".¹⁰⁰ Podríamos hablar, entonces, de un *discurso pedagógico* que hace posible este tipo de conocimiento, el cual tiene el poder de ser "recontextualizador": ciertamente, este discurso hace posible "apropiarse de otros discursos y establecer relaciones entre ellos con la finalidad de su transmisión y adquisición selectivas".¹⁰¹ Para ello, se echa mano a tecnologías del poder, tales como la normalización y la exclusión; es decir, se define lo normal, estándar o aceptable en contraposición con aquello cuya entrada a la escuela no es aceptable.

Lo anterior no supone únicamente conocimientos, sino también "identidades y prácticas particulares [que] son excluidas como formas de construir conocimientos".¹⁰² Así, de manera por lo general implícita, la escuela enseña a los estudiantes cuál es la naturaleza del conocimiento y de su rol como estudiantes:

¿Es [el conocimiento] algo fijo, sabido de antemano, e indiscutiblemente verdadero o es pasible de interpretación y revisión en función de la disponibilidad de mejor información? [...] ¿debe el estudiante registrar las verdades transmitidas por la autoridad o es su rol contribuir a revisar lo que colectivamente se entiende del mundo?¹⁰³

99. García 2005: 26.

100. Bernstein 1985: s/p.

101. Bernstein 2003 [1990]: 174.

102. Gore 1998: 239.

103. Williams 2014: 4-5.

Más allá de la relación entre poder y conocimiento, Foucault muestra que, históricamente, una vez que el problema central del Estado deja de ser la demarcación y defensa del territorio y pasa a ser el manejo de la población, los sistemas educativos se convierten en herramientas indispensables para lo segundo. Así, en el siglo XIX, la escuela será un elemento clave para enfrentar los problemas principales (pobreza, ignorancia, inmoralidad, enfermedad) a tratar en las cada vez más populosas ciudades a través de la higiene, el orden y la productividad. Este manejo de la población será denominado por Foucault como *gubernamentalidad*, es decir, “la arquitectura conceptual del Estado liberal moderno y todas sus estrategias, técnicas y procedimientos que actúan sobre el cuerpo humano y el comportamiento social a través de los diversos vasos sanguíneos del poder”.¹⁰⁴ La gubernamentalidad supone un cambio del poder disciplinar (el poder sobre el ser humano como cuerpo u organismo individual, que se ejerce a través de instituciones disciplinarias) al poder regulatorio o biopoder; es decir, el poder sobre el ser humano como parte de una población, que se ejerce a través de mecanismos estatales mayores. Ambos coexisten en distintos niveles y mantienen un elemento de vinculación en la idea de la norma o lo normal. Esta norma se constituye en una suerte de cuadrícula que permite categorizar y comparar individuos entre ellos y en relación con el interés nacional.¹⁰⁵

Posteriormente, en el contexto neoliberal, la gubernamentalidad se apoya en un conjunto de principios que exacerbaban un manejo de la población tendiente a una cada vez más acentuada pérdida de los intereses colectivos en un contexto de competencia. Lazzarato (2009) identifica entre estos principios la creciente individualización, la desigualdad, la inseguridad y la despolitización. El nuevo individuo debe ser un empresario de sí mismo, responsable de todas sus decisiones en un contexto de desigualdad (necesaria para asegurar la competencia, rivalidad y superación entre las personas) e inseguridad (no se puede apelar al Estado para recibir protección). Lo anterior se ve acompañado de procesos de despolitización, los cuales transforman las “condiciones colectivas de la experiencia en problemas personales”:¹⁰⁶ nuevamente, la responsabilidad del éxito o el fracaso es trasladada al plano individual.

Uno de los antecedentes de la gubernamentalidad es lo que Foucault denomina “poder pastoral”. Este hace referencia, tal como su nombre indica, al poder que ejerce el pastor sobre un grupo de individuos a quienes reúne y guía hacia su salvación. Algunas particularidades del poder pastoral son las siguientes: su fin es asegurar la salvación del individuo; los individuos necesitan sacrificarse por el bien del rebaño; se presta atención a cada individuo y al conjunto de individuos simultáneamente; es indispensable llevar a cabo un “examen de conciencia” detallado y permanente de cada individuo.¹⁰⁷ El poder pastoral se encuentra en la base de muchas de las pretensiones de gobierno de los Estados en tanto:

104. Ball 2013: 59.

105. *Ibid.*, p. 61; Fendler 1998: 53.

106. *Ibid.*, p. 134.

107. Foucault 1983: 214.

El Poder Estatal extiende los lazos pastorales sumando a la pretensión de dirigir las conciencias el objetivo de conducir las conductas. Esta extensión se manifiesta en el surgimiento de nuevas formas de intervención sobre los individuos y sobre las poblaciones que comienzan a incluir asuntos que antes no eran alcanzados por el dominio del soberano: la higiene, la educación, el cuidado de la familia, el uso del tiempo, la disciplina corporal, el control de la sexualidad, etc.¹⁰⁸

En efecto, el poder pastoral está claramente presente en las escuelas que se presentan como instancias de salvación del individuo a partir de su vínculo con otros con los cuales conforma la nación. De acuerdo con Popkewitz:

Las historias de salvación del currículo producen una autoridad colectiva que coloca personas y lenguas diversas, así como costumbres previas, en un todo aparentemente sin costuras, el del Estado-nación. El individuo se convierte en el agente que ejecuta el propósito colectivo encarnado en el Estado-nación.¹⁰⁹

Decíamos al iniciar esta sección que estas notas conceptuales han sido desarrolladas con la intención de responder nuestra pregunta respecto del poder de la escuela para transmitir una narrativa sobre el Perú. En esa línea, creemos que el ejercicio en la escuela del poder pastoral o de salvación estaría contribuyendo a su vigencia como instancia de producción y reproducción de narrativas sobre la nación. En efecto, a pesar de las enormes transformaciones sufridas en la sociedad, consideramos que la escuela mantiene su poder como instancia de construcción de una imaginación del Perú, los peruanos y las peruanas. Por supuesto, el discurso escolar sobre la nación se adecúa a los nuevos contextos, incluye elementos que antes le eran extraños, elimina otros; en suma, se adapta a los tiempos. Y es justamente a la identificación y análisis de la narrativa que surge de dicha imaginación, sus cambios y permanencias, que se dedica el estudio que iniciamos con este documento.

108. Botticelli 2016: 94.

109. Popkewitz, Franklin y Pereyra 2001: 17.



Anderson, Benedict

1993 [1983] *Comunidades imaginadas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Aragón, Jorge et ál.

2018 *Las promesas de la república peruana: doscientos años después*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Armstrong, John A.

1982 *Nations before nationalism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Aronsson, Peter

2014 "Explaining national museums". En Simon Nell et ál., eds., *National museums: New studies from around the world*. Londres: Routledge.

Asensio, Raúl H.

2019 *Señores del pasado: arqueólogos, museos y huaqueros en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ball, Stephen J.

2013 *Foucault, power, and education (Routledge key ideas in education)*. Nueva York/Londres: Taylor and Francis (edición de Kindle).

Balmer, John y Weifeng Chen

2016 "Corporate heritage tourism brand attractiveness and national identity". En *Journal of Product & Brand Management*.

Bernstein, Basil

1985 "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 15, primer semestre.

2003 [1990] *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission*. Vol. 3. Psychology Press.

Billig, Michael

1995 *Banal nationalism*. Londres: Sage.

Botticelli, Sebastián

2016 "La gubernamentalidad del Estado en Foucault: un problema moderno". En *Praxis Filosófica*, enero-junio, 42: 83-106.

Burga, Manuel et ál.

1993 *Sobre la nueva historia del Perú*. Lima: Editorial Magisterial.

Cánepa, Gisela y Félix Lossio

2019a "La marca país como campo argumentativo y los desafíos de problematizar el Perú como marca". En Gisela Cánepa y Félix Lossio, eds., *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico, Pontificia Universidad Católica del Perú (edición Kindle).

Cánepa, Gisela y Félix Lossio (eds.)

2019b *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico, Pontificia Universidad Católica del Perú (edición Kindle).

Carretero, Mario

2001 "Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica". En *Cuadernos de Pedagogía*, 308.

2007 *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario et ál.

2013 "La construcción del conocimiento histórico". En *Propuesta Educativa*, 22 (39): 13-23.

Carrión, Julio et ál.

2020 *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2018/19: Tomándole el pulso a la democracia*. Lima: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Vanderbilt, Proyecto de Opinión Pública de América Latina, Instituto de Estudios Peruanos.

Cuevas-Calderón, Elder

2019 "En búsqueda de la peruanidad perdida". En Gisela Cánepa y Félix Lossio, eds., *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico, Pontificia Universidad Católica del Perú (edición Kindle).

Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow

1983 *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: Chicago University Press.

Drinot, Paulo

2005 "Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú". En *Hueso Húmero*, 47: 3-33.

- Dubet, François y Danilo Martuccelli
1997 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eguren, Mariana y Carolina de Belaunde
2012 *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Eguren, Mariana, Carolina de Belaunde y Natalia González
2013 "Capacitación docente, uso de materiales educativos y aprendizajes: los modelos de dotación de material educativo en el Perú". En *Apuntes*, XL (72): 57-83.
2019 *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Escolano, Agustín (ed.)
1997 *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Espinoza, G. Antonio
2007 "Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX". En *Histórica*, XXXI (1): 135-170.
2013 *Education and State in modern Peru. Primary schooling in Lima 1821-c. 1921*. Nueva York: Palgrave-MacMillan (edición Kindle).
- Fendler, Lynn
1998 "What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject". En Thomas Popkewitz, ed., *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teachers College Press (edición Kindle).
- Foucault, Michel
1983 "The subject and power". En *Critical Inquiry*, 8 (4): 777-795.
- Foucault, Michel (ed.)
1974 *The archaeology of knowledge*. Londres: Tavistock.
1978 *I, Pierre Rivière, having slaughtered my mother, my sister and my brother: A case of parricide in the 19th century*. Harmondsworth: Penguin.
- Friedrich, Daniel
2014 "The mobilization of historical consciousness in the last Argentine dictatorship". En James Williams, ed., *(Re)Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Springer.
- García, María Inés
2005 [2002] *Foucault y el poder*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gomero, Giancarlo
2019 "¿Qué fue la Marca Perú? Subjetividades temporales y nation branding". En Gisela Cánepa y Félix Lossio, eds., *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico, Pontificia Universidad Católica del Perú (edición Kindle).
- Gómez Caride, Ezequiel
2017 "The making of the argentinean citizen in the birth of the republic". En Thomas Popkewitz, Jennifer Diaz y Christopher Kirchgasser, eds., *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference*.

Gore, Jennifer

- 1998 "Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy". En Thomas Popkewitz, ed., *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teachers College Press (edición Kindle).

Green, Bill

- 2017 "Curriculum, politics and the postmodern; or, beyond the knowledge question in curriculum inquiry". En *Currículo sem Fronteiras*, 17 (3): 501-514.

Green, Bill y Phillip Cormack

- 2015 "Historical inquiry in literacy education: calling on Clio". En Jennifer Rowsell y Kete Pahl, eds., *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge.

IEP-Instituto de Estudios Peruanos

- 2019 *Informe especial – Julio 2019. Peruanidad y el bicentenario. Encuesta nacional urbano rural*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Lazzarato, Maurizio

- 2009 "Neoliberalism in action: inequality, insecurity and the reconstitution of the social". *Theory, Culture and Society*, 26 (6): 109-133.

Meinig, Donald W.

- 1979 "Symbolic landscapes: Some idealizations of American communities". En Donald W. Meinig ed., *The interpretation of ordinary landscapes: geographical essays*. Oxford: University of Oxford Press.

Migdal, Joel

- 2008 "Estudiar el Estado". En *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, n.º 8, junio, GERI-UAM.

Nogué, Joan y Joan Vicente

- 2004 "Landscape and national identity in Catalonia". En *Political Geography*, 23: 113-132.

Nóvoa, Antonio

- 2001 "Text, images, and memories: Writing 'new' histories of education". En Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra, *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. Nueva York/Londres: Routledge.

Özkirimli, Umut

- 2000 *Theories of nationalism: A critical introduction*. Londres: MacMillan Press Ltd.

Pavasović Trošt, Tamara

- 2018 "Ruptures and continuities in nationhood narratives: Reconstructing the nation through history textbooks in Serbia and Croatia". En *Nations and Nationalism*, 24 (3): 716-740.

Pons Muzzo, Gustavo

- 1961 *Historia del Perú: El Perú contemporáneo*. Lima: Editorial Universo.

Popkewitz, Thomas, Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.)

- 2001 *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. Nueva York/Londres: Routledge.

Popkewitz, Thomas, Jennifer Diaz y Christopher Kirchgasser (eds.)

- 2017 *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference*. Taylor & Francis.

Portocarrero, Gonzalo

2007 *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Preziosi, Donald

2014 "Myths of nationality". En Simon Nell et ál., eds., *National museums: New studies from around the world*. Londres: Routledge.

Rice, Mark

2018 *Making Machu Picchu: The politics of tourism in twentieth-century Peru*. UNC Press Books.

Romero, Luis Alberto (coord.)

2004 *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Schaafsma, Dilana

1998 "Performing the self: Constructing written and curricular fictions". En Thomas Popkewitz, ed., *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teachers College Press (edición Kindle).

Silova, Iveta, Michael Mead Yaqub y Garine Palandjian

2014 "Pedagogies of space: (Re)Mapping national territories, borders, and identities in post-soviet textbooks". En James Williams, ed., *(Re)Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Springer.

Smith, Anthony D.

1991 *National identity*. Londres: Penguin.

Vom Hau, Matthias

2009 "Unpacking the school. Textbooks, teachers, and the construction of nationhood in Mexico, Argentina, and Peru". En *Latin American Research Review*, 44 (3): 127-154.

Vom Hau, Matthias y Valeria Biffi

2014 "Mann in the Andes: State infrastructural power and nationalism in Peru". En Paulo Drinot, ed., *Peru in theory*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Wertsch, James V.

2002 *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

2008 "Collective memory and narrative templates". *Social Research*, 75, 133-156.

Williams, James (ed.)

2014 *(Re)Constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Springer.

