

Enseñanza histórica desde la pedagogía decolonial. Una crítica al qué se enseña en el Perú

Erik Lionel Felix Asencio ^a 

Carmen Sharon Huaca Vilca ^b 

Felipe Ostos de la Cruz ^c 

Resumen

El objeto del trabajo es ampliar las miradas pedagógicas del Perú a fin de viabilizar un mejor proceso de Enseñanza-aprendizaje de manera coherente y democrática con el entorno. Se propone a la pedagogía decolonial como vía para renovar, reconstruir y emancipar social y políticamente al hombre de las *periferias* desde la reconfiguración y visibilización histórica relegada por la corriente *moderna*. El análisis del texto escolar de ciencias sociales permite dar cuenta de un contenido y consecuente Enseñanza histórica tradicional que necesita un vuelco epistémico acerca de *qué enseñar* para descomponer el verticalismo y la universalización occidental que relega las historiografías *del Otro*.

Palabras clave: Pedagogía Decolonial. Enseñanza Histórica. Modernidad. Resistencia Periférica. Educación Peruana.

1 Introducción

Lo que en la actualidad se conoce como binomio Enseñanza-aprendizaje tiene y ha tenido un lugar importante en la construcción de nuevas teorías pedagógicas para mejorar los procesos educativos. No obstante, para el caso latinoamericano las áreas educativas/científicas y todo lo que implica su desarrollo ha estado marcado por corrientes *modernas* alejadas de la cosmovisión y problemáticas propias del territorio (Pinheiro-Barbosa, 2020). El Perú claramente es uno de los países que no se ha desvinculado de lo *de afuera* y, en esa línea, ha asumido para el campo educativo la corriente constructivista como principal modelo a

^a Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

^b Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

^c Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.

Recibido en: 25 jul. 2023

Aceptado en: 05 set. 2024

seguir. En este trabajo, es importante mencionar que no se pretende desvincular o anular esta propuesta, sino ponerla en debate con el fin de observar sus debilidades y dar un salto de calidad educativa, en este caso, relacionada a la Enseñanza histórica.

Se realiza esta observación a la Educación constructivista en el Perú toda vez que el contexto educativo del país bajo esta corriente no ha tenido los frutos esperados desde su implementación regularizada mediante el currículo escolar desde mediados de 1990. Las pruebas pruebas del Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) son un reflejo de una Educación sin progreso que – en muchas ocasiones – tiene que ver con el interés que muestran los estudiantes por las materias y el impulso que dan los docentes para este efecto desde otras corrientes pedagógicas. Si se toma el caso del curso denominado *Ciencias Sociales* – en el que incluye el área de historia –, los estudiantes peruanos dan cuenta de su poco interés por el curso toda vez que no se sienten identificados con lo que se presenta en clase regularmente teniendo como eje de discurso el texto escolar Santillana (Felix Asencio; Auris Villegas; Saavedra Villar, 2023).

Para Felix (2021), esta subordinación de los países periféricos¹ se debe a que los denominados “desarrollados” tienden a manipular el quehacer del individuo a través de la apropiación de las disciplinas científicas, entre ellas, la Educación, considerando que su dominio guarda grandes implicancias con el sentir crítico de la sociedad; por tanto, no es novedad que las políticas educativas peruanas hayan estado siempre subordinadas a soluciones universales–imperialistas. Así pues, el Perú se ha convertido en uno de los países con mayor invitación de comités extranjeros para que marquen la pauta a seguir en las aulas escolares, principalmente a inicios del siglo pasado como, por ejemplo, la misión norteamericana invitada en 1909 y 1920 a cargo de Mac Knigh y Mr. Bard, que fracasaron irremediabilmente (Encinas, 1969). En tal sentido, siempre con algunas excepciones, el ideario occidental se ha visto reflejado a través del control de la “racionalidad societal dominante y su efecto sobre el pensamiento y la práctica curricular” (Giroux, 2003, p. 41).

Conviene aquí cuestionarse sobre el por qué los países periféricos mantienen y asumen una línea de seguimiento y replicación constante de lo *moderno*, occidental y norteamérica centrista. Para Quijano (2014) y Dussel (2008) se trata de una cuestión colonial de inferioridad adoptada desde la propia invasión

¹ Denominados así los países en vías de desarrollo.

europaea desarrollándose así la *colonialidad*, concepto que hace referencia a un fenómeno histórico-social que actúa como “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas” (Gómez-Qunitero, 2010, p. 15). En ese sentido, la colonialidad, vista desde las jerarquías preestablecidas, garantiza irremediablemente la explotación de todo capital humano a escala mundial a través de la subalternización de los conocimientos, experiencias y formas de vida (Izquierdo Medina; García Vallinas; Paéz Cruz *et al.*, 2022).

Se toma así a la historia como herramienta epistémica a considerar por parte del sector educativo con el propósito de circunscribir al estudiante activamente en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, dándole nuevos enfoques de una *realidad histórica* hasta hoy jerarquizante en el que la pedagogía crítica/decolonial pretende incursionar rompiendo con la oficialidad y estructuras modernas de poder (Tuck; Yang, 2021). Se pretende establecer una Enseñanza histórica decolonial que fortalezca la identidad y la vinculación del sujeto con su nación, reflexionando el cómo y bajo qué lógica se debería establecer la Enseñanza con el objeto de revalorizar lo propio como resistencia al dominio universal que intenta uniformizar la Educación en métodos y temas de Enseñanza (González-Terrenos; Torres-Carrillo, 2020).

Adentrándose en los problemas que enfrenta la pedagogía en el presente peruano en el campo de la práctica, recientes investigaciones acerca de la Enseñanza de la historia reflejan que la comprensión y asimilación de esta por parte de los estudiantes es un problema sustancial y un reto para los docentes, quienes si bien han encontrado algunas alternativas en la corriente denominada de la *Didáctica de las Ciencias Sociales* – la cual se encarga de proporcionar variedades de métodos y alternativas para una mejor Enseñanza y comprensión de esta ciencia –, han sido testigos de que su implementación evidentemente no ha podido solucionar el problema de raíz. considerando que se está hablando de métodos y no de corrientes pedagógicas alternativas que den otra mirada a la historia.

En este punto es importante remarcar la acción del currículo escolar como vía para encaminar nuevos proyectos pedagógicos, que vayan más allá del método y se internen en el debate mundial intercultural. Así, se presenta al currículo como principal vía de análisis para descolonizar los saberes (Arias-Ortega; Velosa, 2022) porque posibilita “un espacio significativo para evaluar las opciones sobre

qué² y cómo enseñar, para apreciar sus razones y las necesidades que pretenden satisfacer” (Barbosa, 2021, p. 36).

Ahora bien, dentro del currículo peruano no se puede negar que el modelo constructivista posee positivas propuestas pedagógicas para la Enseñanza histórica plasmadas en el Currículo Nacional de Educación Básica – CNEB (Peru, 2016); esto, al considerar que dentro de la Enseñanza de la historia, por ejemplo, la competencia *Construye Interpretaciones Históricas* está orientada precisamente a que el estudiante sustente “una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias” (Peru, 2016, p. 109). Esta importancia que tiene la historia dentro del CNEB facilita comprender de alguna manera que no solo las competencias, capacidades, perfil de egreso, entre otros planteamientos del currículo, son las bases para mejorar la Enseñanza histórica – considerando que con esta propuesta no se ha logrado mucho desarrollo –, sino también hallar otras miradas pedagógicas que se relacionen con la restructuración de la historia bajo una visión que posibilite ampliamente la crítica estudiantil.

Bajo este marco se propone a la pedagogía decolonial como una alternativa teórica-práctica a ser implementada y/o acoplada en las escuelas poniendo en cuestionamiento el origen de la historia latinoamericana escrita – “desde el origen de la historia americana” – por los llamados conquistadores o primeros colonizadores activos del *Nuevo Mundo*. Es decir, se pretende cuestionar que, desde que se ha podido leer nuestro pasado puede darse cuenta que está circunscrita a la visión peninsular-occidental presentando un claro sesgo por los llamados agentes *modernos*, eliminando como describen Pineda y Orozco (2023), el *sentipensar latinoamericano* (sentido espiritual-relacional). Por tanto, la restructuración histórica de esta parte del mundo es una enorme tarea pendiente que debe partir desde las escuelas en cada uno de sus niveles con miras a reivindicar y revalorizar lo hoy considerado periférico (Mendez Karlovich, 2021).

En esa medida, la pedagogía decolonial se encamina como una posibilidad a ser considerada por los docentes por su carácter innovador, renovador y medio para “viabilizar la emergencia de una Educación insurgente cuya coherencia política-epistémica-ética esté en correspondencia con la coherencia filosófica de la sociedad que se quiere construir” (De Souza, 2013, p. 477). Para Yangali

² Poner sobre debate el *qué* se enseña invita a reconfigurar la historia tradicional en las escuelas.

Vargas (2017), se trata de curar la herida colonial desde la profundidad epistémica que debe partir en el sector educativo, toda vez que esta permite reconfigurar la identidad hacia una revaloración de lo propio estableciendo nuevos diálogos de saberes.

Dentro de la metodología de estudio se optó por utilizar el texto escolar de Educación básica regular (EBR) Santillana (2015), que es material base para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en las escuelas públicas del Perú. Se realizó un análisis de las temáticas de estudio y la estructuración de las mismas desde una óptica crítica/decolonial apoyado con fuentes históricas críticas, lo que posibilitó encontrar falencias en el intento por involucrar al estudiante con la historia toda vez que su pasado como desarrollo diverso parece haberse “ocultado”, mostrándose una historia vertical/lineal en el que se presenta solo relevante los hechos centralizados en Lima u otras grandes ciudades y realizados desde la élite de poder económico-político.

2 Acerca de la pedagogía e historia decolonial

La descolonización es un proyecto que consiste en emancipar a las poblaciones periféricas de toda medida económica, política, cultural, etc., impuesta desde las “sociedades de poder” de Europa y Norteamérica. En ese sentido, “supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 16-17). Se busca pues superar las secuelas e impacto que dejó la llegada occidental a Latinoamérica, acción que tergiversó el modo de ser y vivir de la población de esta parte del mundo. Por tanto, la decolonialidad implica necesariamente la visibilización de lo negado, ocultado o minimizado por el pensamiento moderno³.

Textos clásicos como el de Memmi (1971) refiere que la colonialidad no solo debe ser combatida desde afuera, sino también desde el centro, pues la propia centralidad debe tomar conciencia de sus acciones, aquellas que en principio no eran aceptadas por los colonizadores pero que luego entendieron que si había *beneficiarios*, se encontraba la otra parte que era negada y explotada la cual se mantiene en esa línea. De esta manera, se presenta la existencia y el poder del colonialismo y sus ventajas, que no solo implicaban control militar, sino también control de la mente de las personas y de su pasado catalogado como fuera de la cultura humana – ya sea científica y religiosa –. Así, se realiza la invención de América como refiere O’Gorman (2001), construyendo conocimientos ajenos a

³ A modo de ejemplo, podemos tomar los mitos y leyendas andinas en su válido intento por explicar el origen de su civilización.

la filosofía americana que termina por concretar el dominio europeo pasando del control militar-territorial al histórico-filosófico.

Entrando al terreno pedagógico, Aguirre y Cañueto (2016) definen a la pedagogía decolonial como una corriente que permite “abordar el objeto de estudio desde una mirada crítica sobre las tensiones históricas [...] en lo que refiere a la cultura hegemónica occidental que no hace más que profundizar las diferencias de género, de raza y de creencias etc.” (p. 170-171). En ese sentido, Torres (citado por Cortés, 2020) enfatizó que las labores de la Enseñanza histórica no deben reducirse al ámbito teórico, puesto que, si bien ésta es importante para reinterpretar el pasado, no constituye finalmente la acción emancipadora como tal que necesitan los pueblos. Se propone así buscar formar “una familia [académica] de posiciones diversas que compartan una perspectiva de la colonialidad como un problema fundamental en la época moderna [...] y de la descolonización o decolonialidad como deber necesario que permanece incompleto” (Torres citado por Cortés, 2020, p. 178).

En esa línea, es importante también dar una mirada a investigaciones que apunten a esclarecer el fin de la decolonialidad desde el estudio de la historia. Para Aguirre y Cañueto (2016), “radica en poder formar, en el presente, ciudadanos críticos capaces de comprender el mundo que los rodea [...] preguntamos acerca de aquellos personajes de la historia que se vuelven invisibles en las aulas escolares” (p. 170). En ese sentido, la historia decolonial “debe cuestionar constantemente su práctica [en relación a la Enseñanza] para impulsar nuevas interpretaciones y experiencias educativas, generando una coherente relación de la Enseñanza y las dinámicas sociales de los sujetos históricos” (Torres, 2019, p. 41).

Si se habla de historia decolonial, es inevitable tomar como punto de partida el *pensar desde Latinoamérica*. Para el caso peruano, Flores (1988) habla de una utopía andina que comprende proyectos en plural, en “intentos de navegar contracorriente para doblar tanto a la dependencia como a la fragmentación. Buscar una alternativa en el encuentro entre la memoria y lo imaginario [...] encontrar en la reedificación del pasado la solución a los problemas de identidad” (p. 19). El imaginario popular de Flores Galindo puede evidentemente convertirse en un fenómeno educativo que apuesta por el proceso heterogéneo y multidiverso de la pedagogía “convirtiéndose en un camino sinuoso, lleno de bifurcaciones” (Santos, citado por Mejía-Navarrete, 2017, p. 207), siendo estas bifurcaciones las que se buscan revitalizar desde la mirada del *Otro* a fin de que las historias periféricas/locales realmente conecten con el sentido emancipador *del Sur*.

Este imaginario popular se convierte en un proceso de repensar y actuar sobre el ideario histórico-cultural latinoamericano, como también en una actividad que pone en relevancia las localidades frente a los estados-nación formándose un hilo conductor que conecta con cada territorio, tejiendo de esta manera visiones múltiples de desarrollo. En otras palabras, este es un proceso de reconocer la heterogeneidad cultural negada, revalorizar lo popular-local-indígena reconstruyendo la peruanidad interrumpida a partir de un reanálisis histórico, que para Mariátegui (1980), debe configurarse desde “la conquista española [considerado este acontecimiento como el que] aniquiló la cultura incaica. Destruyó el Perú autóctono. Frustró la única peruanidad que ha existido” (p. 26).

De modo, se busca construir o formar una identidad nacional que reconozca la diversidad histórica-cultural y que, a su vez, desarrolle el pensamiento crítico en las escuelas se muestra como una actividad de aprendizaje emancipadora a partir de la conciencia histórica que ayuda a los estudiantes a interconectar el mundo desde una mirada distinta, desde una memoria colectiva y auténtica que promueve la curación de un país agrietado. Aquí el llamado pluriverso de la pedagogía decolonial juega un papel fundamental en el ámbito educativo, puesto que su misión se encuentra en tomar consideración a las “diversas razas, diversas etnias, diversas clases, humanidad/tierra, cultura occidental/culturas del mundo [...] no por pura negación, sino por incorporación desde la alteridad” (Dussel, 2001, p. 356). De aquí la importancia de resaltar el derecho a la diversidad en las escuelas planteada por Eynghá *et al.* (2018) porque además posibilita una Educación dialógica/dialéctica que fortalece la práctica pedagógica de la igualdad.

En ese sentido, ¿por qué no volver al pasado en busca de nuevas respuestas y miradas del mundo?, ¿por qué las escuelas no pueden convertirse en centros de emancipación histórico-cultural frente al centro-dominio? Resolver estos cuestionamientos significaría ir en contra de la línea editorial histórica en el Perú⁴, en contra de los modelos educativos tradicionales.

Yedaide (2016) señala que las dinámicas sociales a relacionar con la Enseñanza histórica no solamente se encuentran inmersas dentro de las altas capas sociales, sino en toda clase, población, raza etc., por lo que aclara que “privar a la Educación de su contraparte política es vaciarla de sentido y privilegiar al mismo tiempo la mirada reduccionista y tecnocrática de la pedagogía” (p. 103). Por lo anterior, es tarea docente llevar a reflexión cada una de las vivencias fronterizas con el fin

⁴Esto en relación principalmente a los textos proporcionados para el sector educativo.

de diversificar la Enseñanza, mostrarla inclusiva y democrática, identificando un sinfín de problemas y posibles soluciones de manera conjunta, lo cual se constituye como una resistencia epistémica periférica.

Ahora bien, cuando se habla de resistir, se debe tener en cuenta que esta acción es algo más que denunciar o estar en contra; se refiere a encaminar una forma de lucha bajo un programa político y filosófico dialogado y consensuado. No trata la resistencia entonces de asumir una posición defensiva sino de una búsqueda epistémica por re-existir y re-vivir en paz y correlación, actividad que se va diluyendo producto del pragmatismo e individualismo propios del capitalismo y su forma de ver, entender y actuar en el mundo. La resistencia periférica desde la pedagogía decolonial es entonces una “resistencia epistémica, social y cultural, que se ha ido identificando [...] como epistemologías del Sur, [y que] abarca las variadas dimensiones de la existencia al modo de un correlato civilizacional que muestre la viabilidad y necesidad de un mundo-otro” (Anctil y Parra, 2019, p. 1).

3 Breve análisis del texto escolar de ciencias sociales en el Perú

La comprensión y reinterpretación de estos temas merece presentarse en las escuelas como un intento por reencontrar el Perú. Revalorizando saberes y modos de vida que coloquen al indio como generador de cultura, como agente capaz de reescribir y reestructurar la historia. Importante mencionar que esta propuesta del indio y la cultura fue sustentada largamente por Valcárcel, quien en cada uno de sus textos, como sustenta Rojas (2021), “fue insertando en el imaginario nacional la idea de una civilización andina, a la que le otorgó una categoría ‘superior’ en oposición a la idea de la ‘decadencia de Occidente’ que obsesionaba a la intelectualidad de la posguerra” (p. 79).

Es importante hablar entonces sobre cómo se puede viabilizar de una mejor manera esta coexistencia múltiple. Se ha planteado a la historia como esa herramienta de reconstrucción de la identidad diversa, permitiendo acercar a los estudiantes a su realidad e interés académico. Así, se somete a discusión qué tan democratizada se encuentra la historia escolar en el Perú; sin duda, este es un aspecto en el que falta trabajar aún con rigurosidad, donde la historia de las grandes ciudades como Lima parecen ser las únicas en un país que presenta múltiples bifurcaciones. En esa medida, la Enseñanza histórica debe despegarse del centralismo citadino que no solo representa lo limeño que – en todo caso – es “una ciudad orientada hacia el exterior, más internacional que peruana por

su situación y más capital de colonia que de un estado independiente” (Baudin, 1972, p. 85), sino que también representa una forma de hacer, entender y enseñar historia bajo la mecánica colonial.

Otro hecho a remarcar es que la historia oficial desarrollada en las escuelas se desenvuelve de arriba hacia abajo, es decir, donde la población queda relegada ante las “grandes figuras” como —por mencionar el ejemplo de la independencia— San Martín y Bolívar, quienes no representan el imaginario de país en sus ideales, planteamientos, luchas, costumbres y tradiciones anticoloniales. En ese sentido, sobre esta historia oficial contada desde las grandes ciudades y de arriba hacia abajo, se puede decir que es este un legado de la tradición histórica occidental quienes colocaron además a Lima en el centro-poder y en el foco de la historia peruana, como el núcleo de la absorción y replicación moderna en el Perú.

En consecuencia, el proceso de descolonización educativa es una tarea pendiente para los países latinoamericanos; esta acción supone revertir las prácticas educativas colonialistas poniendo en cuestionamiento desde las propias aulas la alienación cultural e histórica que se vive en el presente. De esta manera, la pedagogía decolonial propone un pacto socio-educativo perenne, “comprometido con la transformación social emancipadora, que busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas” (Alfieri; Lazaro; Santana, 2020, p. 10).

Para tal efecto, se necesita partir por la observación analítica de lo que se viene enseñando en las escuelas del país para ver si verdaderamente se revitaliza toda cultura ancestral de cada nación dentro del Estado, si el área de ciencias sociales en verdad presenta y representa elementos históricos que busquen cerrar las brechas sociales desde la visibilización cultural periférica. Es preciso aclarar en este punto que no se pretende que el principal texto escolar de sociales: *Santillana*, contenga el pluriverso histórico peruano, sino, en todo caso, que dé pie a una renovada Enseñanza desde otra visión, que se presente como un texto para “hacer evidente quién y desde dónde se produce ese conocimiento colonizador, y considerar los otros y sus conocimientos otros” (Vargas, 2009, p. 54).

Observaciones analíticas claves en el caso peruano para permitirse notar *qué* y la tendencia de *cómo* se enseña la historia son, principalmente, las temáticas relacionadas con la invasión europea y la fundación Republicana. Se debe aclarar que todos los temas propuestos en el texto escolar bien pueden someterse a análisis críticos en *clave decolonial*; no obstante, se considera a los antedichos como los más importantes por su marcada trascendencia: la primera, por ser el inicio de la

colonialidad; y la segunda, por la oportunidad negada de quebrantar la misma. No se pretende aquí realizar un análisis profundo de las temáticas en cuestión sino poner a consideración o exponer brevemente algunos ejemplos concretos que ayuden al repensar histórico escolar.

Sobre la invasión del Tawantinsuyu, se puede mencionar que, a pesar de que el texto escolar para segundo de secundaria destaca observaciones importantes como el hecho de que los cronistas europeos no se encontraban preparados para entender la cultura incaica (Santillana, 2015), se toma las escrituras de éstos como principales y cuasi únicas fuentes para su estudio, relegando de este modo los escritos de Waman Puma de Ayala, Santa Cruz Pacha-Kutiq o del propio Inca Garcilaso de la Vega, quienes evidentemente presentan una visión más pegada al mundo andino y a la comprensión de esta. Las fuentes del texto se discuten aún más cuando se pone en debate lo siguiente: “todos los temas que concernían a la conquista, los españoles ejercían un control severo sobre sus propios historiadores” (Baudin, 1972, p. 67), es decir, había una política de estado con fin de ocultar narrativas contrariadas al accionar e ideología hispana; por tanto, ¿se puede hacer verdadera historia democrática bajo *narrativas ocultistas*?

Por otro lado, el texto escolar también reconoce a la lengua como otro de los grandes factores por el cual no se tiene una versión precisa del mundo prehispánico en el Perú. En seguida se reconoce los mitos y leyendas como las fuentes sustanciales del historicismo incaico. Aquí, por tanto, se plantea la ampliación en las escuelas de estos tipos de narraciones que, en el texto escolar, no pasan de las tradicionales leyendas de los hermanos Ayar, Manco Cápac y Mama Oello y la leyenda de Tupac Inca Yupanqui entorno al triunfo inca sobre los chancas. Si se busca entender el mundo andino, son estas narraciones las que deberían repotenciarse al contener una gran carga de la cosmovisión y vivencia indígena. Una de las teorías relevantes -fuera de las clásicas – que se ha dejado de lado acerca del origen incaico a través de las leyendas tiene que ver con lo narrado por Espinoza (1997), quien describe que la procedencia inca se encuentra en el sur peruano, donde los antecesores de esta etnia “no eran otra cosa que una caravana de emigrantes escapados de Taipicala (ahora Tiahuanaco)” (p. 36). Para el autor en mención, son los puquinas los ancestros incaicos que emprenden una gran peregrinación hasta llegar al Cusco en huida del ataque Aymara en la zona de Puno. Esta versión bien documentada podría dar pie a un nuevo entendimiento andino o reforzamiento sobre sus conflictos étnicos, migraciones y nuevas formaciones de ciudades-estados, donde lo diverso se hace presente en comparación con una historia lineal/vertical.

Otro aspecto que llama la atención en el texto Santillana (2015) es la omisión de temas importantes que ayudarían a comprender de una mejor manera las diferencias entre el mundo europeo e incaico. Así, se puede tomar como ejemplo la supresión de la sucesión de gobierno y cogobierno en el Tawantinsuyu, siendo estas algunas de las diferencias más notorias entre ambos mundos. Como se sabe, el gobierno incaico no lo tomaba el hijo primogénito sino aquel que se caracterizaba por ser el más hábil política y militarmente convirtiéndose sin duda este hecho en un grave problema a entender para el pensamiento occidental hispano (Rostworowski, 1992)⁵. Se omiten también explicaciones necesarias como las diferencias entre el Hanan y el Hurin Cusco, conceptos que guardan grandes significados e implicancias políticas en el gobierno incaico y que claramente mantienen sus distancias con el mundo occidental. Como bien refiere Rostworowski (1992), se presenta aquí un modelo de gobierno *diárquico*, que “los españoles tampoco comprendieron la presencia de la dualidad [...] [ignorando] el constante modelo dual [que] se convertía en una cuatriparción como un modelo social indígena” (p. 228-299). Aunque la teoría del gobierno diárquico se encuentre cuestionada hoy por nuevas investigaciones (Yaya, 2013), lo cierto es que su existencia reflejaba, en suma, un modelo “generalizado de estructuras sociopolíticas dualistas a nivel provincial en los Andes” (p. 175).

De igual manera, si se dirige al desarrollo de la administración incaica, esta se presenta como una mera descripción de los cargos, por lo que se puede decir que lo plasmado en el texto escolar refuerza la Educación tradicional al no contener lo expuesto una carga analítica que aparte al estudiante de la simple memorización de funciones, negándosele la comprensión en su real dimensión, rol y trascendencia política. Así, se podría seguir mencionando las debilidades y la posición eurocéntrica del texto tanto en su contenido como en su presentación⁶. Esta posición, a modo de ejemplo, se puede presentar en lo descrito también en *Los efectos de la expansión europea en América* (Santillana, 2015), donde se describen los cambios económicos, políticos, sociales y culturales suscitados en la Europa Occidental omitiendo todo efecto ocasionado por la *modernidad* en esta parte del mundo, anulándose así una visión propia de *los vencidos*.

Lo mismo sucede si se revisa el proceso de la formación Republicana del Perú. La temática es abordada para el tercer grado de secundaria y tiene como punto

⁵ Algunas de las “amaritudes de los cronistas son las referencias que dan sobre las costumbres de la herencia de los cargos” (Rostworowski, 1992, p. 228).

⁶ Se encuentra un contenido con carga bibliográfica mayoritariamente hispana y con una presentación tradicionalista que describe de manera esencial los hechos y cargos; esto además desde una postura histórica conocida como *de arriba hacia abajo*.

de partida la *Crisis del orden colonial* (Santillana, 2015). El estudio se centra nuevamente en los acontecimientos suscitados de la metrópoli, principalmente, en la invasión napoleónica, las cortes de Cádiz y las juntas de gobierno en América. Se omite, por tanto, el accionar indígena que también contribuyó de manera significativa en la agudización colonial. además de las renombradas rebeliones de Juan Santos Ata-w Wallpa y Túpac Amaru II⁷. Entre ellas, pueden ser nombrados los levantamientos en Huarochirí (1750 y 1783), que paralizaron el manejo minero en la sierra central del Perú, y la sublevación del Cusco, comandada por Gabriel Aguilar y Manuel Ubalde (1805), entre otros.

La segunda temática dentro de este marco histórico corresponde a la *Independencia hispanoamericana* (Santillana, 2015). Aquí se evidencia que los factores, motivaciones y acontecimientos de la guerra, al parecer, pertenecieron cuasi en exclusividad al enfrentamiento entre criollos y peninsulares. El texto toma el descontento de los primeros y la crisis hispana metropolitana de los segundos como los principales acontecimientos, es decir, el capítulo se enfasca en las diferencias entre estos grupos sociales y omite nuevamente al sector popular como agentes/componentes sociales importantes en el logro independentista hispanoamericano. Se evidencia así un estudio continuista de los líderes militares tradicionales como San Martín, Bolívar, Santander, Sucre, entre otros personajes pertenecientes a la élite en el gobierno.

El siguiente tema es *El pensamiento político de la independencia* (Santillana, 2015, p. 124), en el que se presenta la historia *desde las cimas*. El texto coloca el pensamiento filosófico criollo-occidental como exclusividad política de la independencia, por tanto, aquí es importante cuestionarnos lo siguiente: ¿no hubo acaso un pensamiento político indígena por la independencia?, ¿no presentaron éstos aspiraciones distintas con la independencia que terminó por motivarlos al levantamiento, y a ser, en consecuencia, parte abrumadoramente mayoritaria en la guerra? Evidentemente, la lucha indígena tenía otros propósitos y proyectos con la independencia; se buscaba reivindicación social, por tanto, la emancipación de los pueblos (Flores, 2017). Este tema ideológico no tocado en el texto bien podría ser importante para entender las vías de la guerra y el comportamiento social popular apartado de la aristocracia desde 1820 al presente.

Otro tema que podría ayudar a la reconfiguración o, por lo menos, a otro entendimiento o visión histórica de la independencia, es *Las rebeliones y conspiraciones criollas* (Santillana, 2015, p. 126). Aquí el texto se centra en las

⁷Estos líderes indígenas son considerados dentro del texto escolar Santillana (2015) como precursores de la independencia.

descripciones de sucesos, pero bien podría abrir camino hacia *otras* hipótesis históricas, entre ellas, de la independencia controlada, la cual fue desarrollada recientemente por Montoya (2019); Bonilla (2010) quienes abren paso a esta teoría durante su análisis histórico de las conspiraciones criollas iniciadas en Huánuco, Tacna y Cusco entre 1810 y 1814. Esta hipótesis plantea que el sector criollo tuvo como una de sus principales directrices controlar a las masas indígenas con el fin de evitar el trastocamiento social que perjudique a la élite peruana. Sobre esto, se puede iniciar en las escuelas un amplio debate que posibilite una mejor comprensión de la lucha independentista cuestionándose por qué, quiénes y bajo qué métodos y pensamientos se formó la República peruana.

En resumen, son estos cuestionamientos sobre el texto escolar, entre otros, los que pueden abrir paso a un vuelco histórico decolonial, que muestre una historia equitativa desde todos los sectores sociales y desde el entendimiento *otro*. En ese marco, la pedagogía decolonial en su objetivo de democratizar el campo educativo desde la historia enfrenta el reto de descentrar las habituales formas de producción y transmisión del conocimiento instaladas en las prácticas pedagógicas cotidianas; esto implica someter la Educación a un proceso reflexivo y crítico contrarrestando los principios pedagógicos de la modernidad absorbente y piloto contemporánea de la Educación peruana.

4 Conclusiones

La pedagogía decolonial en relación con el fortalecimiento de la historia popular-indígena se perfila como una propuesta educativa que pretende reivindicar las regiones periféricas desde la revisión y revalorización historiográfica. En ese sentido, ambiciona reconceptualizar los procesos históricos a partir la llegada europea a América intentando dar una mirada propia al pasado, presente y al porvenir. La pedagogía en mención plantea resistir desde la periferia, lo que implica ir más allá de estar en contra de la occidentalización, elaborando o abordando proyectos emancipatorios que involucren plenamente al sector popular bajo un democratizante sistema educativo, entendiendo que lo que se pretende con esta resistencia epistémica es ganar terreno a futuro, donde lo considerado como poco importante o insustancial para el hombre se encuentre a futuro en diálogo con las demás posturas filosóficas y culturales.

Claramente, la Educación es un medio fundamental para poner en práctica el proceso de descolonización, el cual pasa por revertir toda concepción eurocéntrica erradicando de la historia su tradicionalismo metodológico y teórico abordado *de arriba hacia abajo*. Así, la pedagogía decolonial considera la praxis de la historia frontera/popular como fundamental para el desarrollo de las *nuevas*

escuelas, propias para estimar el pensar, vivir y reinterpretar la cosmovisión no eurocéntrica. Aquí se hace importante la revisión de los materiales educativos que se proporcionan a los estudiantes; a partir de su análisis y reinterpretación se puede dar luces de una nueva Educación con sentido democrático, autóctono y autónomo. El análisis del texto peruano de sociales Santillana (2015) ha permitido visualizar los cambios estructurales, metodológicos y epistemológicos que falta realizar dentro de los procesos educativos del país con el fin de revitalizar y/o permitir observar la historia popular indígena desde una óptica distinta a la *modernidad* que considera lo no occidental como atrasado o poco relevante para el mundo.

Ensinoamento histórico a partir da pedagogia decolonial. Uma crítica ao que é ensinado no Peru

Resumo

O objetivo deste trabalho é ampliar as perspectivas pedagógicas do Peru para viabilizar um melhor processo de Ensino-aprendizagem de maneira coerente e democrática com o ambiente. A pedagogia decolonial é proposta como caminho para renovar, reconstruir e emancipar social e politicamente o homem das periferias a partir da reconfiguração e visualização histórica relegada pela corrente moderna. A análise do livro-texto de ciências sociais permite perceber um conteúdo e um Ensino histórico tradicional que precisa de uma reviravolta epistêmica sobre o que ensinar para descompor o verticalismo e a universalização ocidental que relega as historiografias do Outro.

Palavras-chave: *Pedagogia Decolonial. Ensino Histórico. Modernidade. Resistência Periférica. Educação Peruana.*

Historical teachings from decolonial pedagogy. A critique of what is taught in Peru

Abstract

The objective of this work is to broaden Peru's pedagogical perspectives to enable better teaching and Learning processes that are coherent and democratic with the environment. Decolonial pedagogy is proposed as a way to renew, reconstruct, and politically and socially emancipate humans from the peripheries through reconfiguration and historical visibility that has been neglected by the modern trend. The analysis of the social sciences school text allows for an understanding of traditional historical content and teaching that requires an epistemological change about what to teach in order to break down the verticalism and Western universalization that relegates the historiographies of the Other.

Keywords: *Decolonial Pedagogy. Modernity. Peripheral Resistance. Transmodernity. Peruvian Education.*

Referencias

- AGUIRRE, J.; CAÑUETO, G. La enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial, el caso de las trabajadoras de la industria en los albores del peronismo. In: SIMPOSIO DE ESTUDIOS DESCOLONIALES Y PROBLEMÁTICAS EMERGENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1., La Plata, Argentina, 2016. *Actas[...]*. Disponible em: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/viewFile/1599/903>. Acceso em: 14 maio 2021.
- ALFIERI, E.; LÁZARO, F.; SANTANA, F. Las pedagogías críticas y las educaciones populares en tiempos de la pandemia. In: GUELEMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 8-13.
- ANCTIL AVOINE, P.; PARRA, A. Descolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, v. 52, n. 1, p. 1-3, 2019. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0052/001)
- ARIAS-ORTEGA, K.; VELOSA, E. Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 42, p. 193-217, jan./mar. 2022. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3640>
- BARBOSA, A. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>
- BAUDIN, L. *El imperio socialista de los incas*. Madrid: Editorial Zig-Zag, 1972.
- BONILLA, H. *Metáfora y realidad en la independencia del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2010.
- CORTÉS, M. Limitaciones y peligros de los estudios decoloniales: lecciones del zapatista Luis Villoro. In: MAKARAN, G.; GAUSSENS, P. (coords.). *Piel blanca, máscaras negras: críticas de la razón decolonial*. Ciudad de México: Bajo Tierra A.C., Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2020. p. 172-204.

EYNGÁ, A. El derecho a la diversidad en la ruta de la interculturalidad en el currículo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 373-396, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601412>

DE SOUZA, J. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”, “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editorial Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 145-161.

DUSSEL, E. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, E. *1492 el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Biblioteca Indígena, 2008.

ENCINAS, J. El maestro. In: Molina, A. (comp.). *Ensayos revolucionarios del Perú*. Lima: Ediciones Peisa, 1969.

ESPINOZA, W. *Los incas: economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. Lima: Amaru, 1997.

FELIX, E. Perú: lucha por la integración pluricultural y el peligro de la modernidad en la educación. *Revista Estudios Psicológicos*, v. 1, n. 4, p. 33-50, 2021. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.002>

FELIX ASENCIO, E. L.; AURIS VILLEGAS, D.; SAAVERDRA VILLAR, P. Historia desde los bordes: enseñanza de la historia local como reconstrucción y desarrollo identitario del Sur. *Desde el Sur*, Villa el Salvador, v. 15, n. 4, e0059, oct./dec. 2023. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v15n4/2415-0959-des-15-04-e0059.pdf>

FLORES, G. *Buscando un inca*. 2. ed. Lima: Editorial Horizonte, 1998.

FLORES G. Independencia y clases sociales. In: Contreras, C.; Glave, L. M. (eds.). *La Independencia del Perú ¿Concedida, conseguida, concebida?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2017. p. 193-206.

GIROUX, H. *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

- GÓMEZ-QUINTERO, J. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, Medellín, v. 10, n. 1, 87-105, ene./jun. 2010. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
- GONZÁLEZ-TERRENOS, M. I.; TORRES-CARRILLO, A. Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 80, p. 335-354, sep./dec. 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>
- IZQUIERDO MEDINA, G. I.; GARCÍA VALLINAS, E.; PAÉZ CRUZ I. Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, v. 1, n. 10, p. 93-118, 2022.
- MARIÁTEGUI, J. *Peruanicemos al Perú*. Lima: Amauta, 1981.
- MEJÍA-NAVARRETE, J. El proceso de la educación superior en el Perú, la descolonialidad del saber universitario. *Cinta de Moebio*, Santiago, n. 61, p. 56-71, mar. 2017. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- MEMMI, A. *Retrato del colonizado*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1971.
- MENDEZ KARLOVICH, M. Curriculum y colonialidad: repensando el curriculum desde las epistemologías del sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 14, n. 18, p. 1-12, apr. 2021. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- MONTOYA, G. *La independencia controlada*. Lima: Sequilao, 2019.
- O'GORMAN, M. *La invención de América*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- PERU. Ministerio de Educación. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Miniisterio de Educación, 2016. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- PINEDA, E.; OROZCO, P. Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, v. 25, n. 1, p. 199-225, 2023. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>

PINHEIRO-BARBOSA, L. Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 80, p. 269-290, 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Assis, D. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 777-832.

ROJAS, R. *La república imaginada, representaciones culturales y discursos políticos en la época de la independencia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2021.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayan: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

ROSTWOROWSKI, M. *Historia del tahuantinsuyo*. Lima: IEP, 1992.

SANTILLANA. *Historia, geografía y economía*. Lima: Ministerio de Educación, 2015.

TORRES, K. *Aportes de la pedagogía decolonial en la enseñanza de la historia en el marco de la Ley 1874 de 2017*. Tesis (Maestría) – Universidad Javeriana, Bogotá, Mar. 2019.

TUCK, E.; YANG, K. La descolonización no es una metáfora. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 38, p. 61-111, 2021. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.04>

VARGAS SOLER, J. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía*, v. 3, n. 4, p. 46-65, set. 2009. www.riless.org/otraeconomia

YANGALI VARGAS, J. L. Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 918-942, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500988>

YAYA, I. Hanan y Hurin: historia de un sistema estructural inca. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 173-202, 2013. <https://doi.org/10.4000/bifea.4049>

YEDAIDE, M. M. Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto políticoeducativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación*, v. 1, n. 2, p. 102-109, 2016.



Información sobre los autores

Erik Lionel Felix Asencio: Doctorando en Historia en la Universidad de Tarapacá – sede Arica, Chile. Contacto: eriklionelfelixasencio@gmail.com

Carmen Sharon Huaca Vilca: Maestro en Educación con mención en Orientación educativa por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Contacto: sharon.amber3c@gmail.com

Felipe Ostos de la Cruz: Docente de investigación en la Universidad Cesar Vallejo, Perú. Contacto: ostosfelipe502@gmail.com

Contribución de los autores: Erik Lionel Felix Asencio - Recopilación de datos, análisis de datos y redacción de textos. Carmen Sharon Huaca Vilca - Coordinador del proyecto, participación activa en el análisis de datos y revisión del escrito final. Felipe Ostos de la Cruz - Participación activa en el análisis de datos y revisión del escrito final.

Datos: Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.